

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Analýza podkladů pro vzdělávání o českém politickém systému

Bakalářská práce

Autor: Jakub Černý

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová

Studijní program: Politologie a veřejná politika

Praha 2018

Autor: Jakub Černý

Kontakt: jc96@seznam.cz

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky

Studijní program: Politologie a veřejná politika

Rozsah práce: 107 340 znaků včetně mezer (60 normostran)

Rok obhajoby: 2018

Název práce: Analýza podkladů pro vzdělávání o českém politickém systému

Title: Analysis of Documents on Czech Political System Education

Anotace:

Bakalářská práce analyzuje české kurikulární dokumenty a učebnice pro základní a gymnaziální vzdělávání zaměřené na výklad o českém politickém systému; snaží se tak odpovědět na otázku, jak tyto dokumenty informují o českém politickém systému, zda o něm informují v logice Ústavy ČR a zda podávané informace nemohou přispívat k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému.

Annotation:

The bachelor thesis analyzes a Czech educational curriculum and text books on a Czech political system which are intended for secondary schools and grammar schools. The thesis wants to answer questions how these documents inform about the Czech political system and whether these documents keep a constitutional scheme and whether these documents can contribute to making misconceptions of the Czech political system.

Klíčová slova:

gymnázium, miskoncept, občanská výchova, politický systém ČR, prekoncept, rámcový vzdělávací program, společenskovední základ, státověda, strategie vzdělávání, střední školství, učebnice, Ústava ČR, výchova k občanství, vzdělávací systém ČR, základní školství, základy společenských věd

Keywords:

civic education, Constitution of Czech Republic, Czech educational system, Czech political system, educational curriculum, grammar school, high school, misconception, national educational strategy, politics, preconception, secondary school text book

Bibliografický záznam:

ČERNÝ, Jakub. *Analýza podkladů pro vzdělávání o českém politickém systému*. Praha, 2018. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut Sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Magdalena Mouralová.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně pod vedením Mgr. Magdaleny Mouralové, že jsem v práci použil pouze informační zdroje řádně citované v uvedeném seznamu a že práce nebyla využita k získání jiného titulu. Dále souhlasím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne:

Jakub Černý v. r.

Především děkuji Mgr. **Magdaleně Mouralové** za souhlas s vedením mé bakalářské práce a za následné trpělivé precizování její podoby a odborné rady. Další velký dík náleží spolku **Mladí demokraté**, který mi umožnil k zájmu o vzdělávací politiku a vzdělávání přistoupit prakticky.

Obsah

1. Úvod.....	3
2. Cíl práce	5
2.1. Dílčí cíle práce	5
3. Východiska a uvedení do problému.....	5
3.1. Vzdělávací politika, kurikulum a učebnice.....	6
3.2. Znalosti studentů	8
3.3. Miskoncepty a prekoncepty	8
3.4. Občanské kompetence.....	10
3.5. Miskoncepty ve státovědě.....	11
4. Metodologie	12
4.1. Metodologie analýzy kurikulárních dokumentů.....	12
4.2. Metodologie analýzy učebnic.....	13
5. Výzkumné otázky	18
5.1. Oblast 1: Vybraná Základní ustanovení Ústavy ČR.....	20
5.2. Oblast 2: Moc zákonodárná	20
5.3. Oblast 3: Moc výkonná.....	22
5.4. Oblast 4: Obecná struktura a pojmový aparát učebnice.....	23
6. Analýza a kontext kurikulárních dokumentů	23
6.1. Rámcový vzdělávací program pro základní školství.....	24
6.2. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	25
6.3. Shrnutí RVP v kontextu strategických dokumentů a školského zákona.....	26
7. Analýza učebnic.....	29
7.1. Odpovědi na standardizované otázky.....	29
7.2. Shrnutí analýzy učebnic.....	38
8. Závěry	40
9. Summary.....	44

Bibliografie	45
Seznam tabulek	49
Seznam zkratk	49
Teze bakalářské práce	50
Přílohy	56
Příloha č. 1: Důvěra v instituce (graf)	56
Příloha č. 2: Důvěra v instituce podle šetření Občanská angažovanost 2015 (graf)	61
Příloha č. 3: Systém kurikulárních dokumentů (graf)	61
Příloha č. 4: Členění RVP (tabulka)	62
Příloha č. 5: Charakteristika učebnic (tabulka)	62

1. Úvod

Třetím rokem pracuji se studenty středních škol v rámci vzdělávacích a osvětových projektů spolku Mladí demokraté, z. s. Studenty, s nimiž se napříč republikou setkávám, můžeme považovat za občansky nadprůměrně angažovaný vzorek populace,¹ přesto si nesu pocit, že znalosti i těchto studentů o českém politickém systému mají výrazné mezery a obsahují podstatné nepřesnosti. Ačkoli se tito studenti o politiku a veřejné dění zajímají aktivně, obvykle sdílejí nedůvěru k institucím politického života a neoplývají jinými než povrchními znalostmi jejich fungování, přičemž se nemohu zbavit dojmu, že tyto povrchní znalosti, nebo možná lépe *názory*², jsou výsledkem spíše důvěry v zástupce jimi sdíleného názoru či emocionálního souznění s nimi než výsledkem získaných znalostí. Zmínění studenti tedy důvěřují nositelům názorů, ale nikoli institucím.

Výzkumy veřejného mínění či občanských postojů a kompetencí³ potvrzují můj dojem velmi nízké důvěry v instituce politického života jak mezi studenty, tak celopopulačně; a nečetné výzkumy miskonceptů v oblasti státovědy⁴ konvenují s pozorovanými nedostatky ve znalostech středoškoláků⁵. Trend zkoumání postojů a nezájmu o znalosti zřejmě vychází z přesvědčení, že postoje jsou důležitější než znalosti.⁶ Jenže jednou z možných příčin zmiňované nedůvěry k institucím českého politického života může být právě neporozumění roli a fungování zmíněných institucí, či obecněji neporozumění mechanismům vládnutí v České republice. Tedy existence miskonceptů o českém politickém systému může vést k oné nedůvěře. Odpovědné instituce ovšem ponechávají příčiny této nedůvěry bez povšimnutí, ba je ani neidentifikují.

MŠMT definuje jako jednu z klíčových výstupních občanských kompetencí vzdělávání, že student – slovy Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia – „*posuzuje události a vývoj veřejného života, (...) zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí,*“ (VÚP, 2007, str. 10) nebo také že – slovy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – „*chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy*“ (VÚP, 2017, str. 12). Nechápe-li tyto principy a nedisponuje-li potřebnými

¹ Se studenty se obvykle nesetkávám ve školách, ani v rámci školou celotřídně organizovaných aktivit, nýbrž na našich projektech – jako jsou Simulace zastupitelstev – či na námi pořádaných diskuzích, kam studenti docházejí dobrovolně, ze zájmu a ve vlastním volném čase.

² Obvykle bych se přiklonil například k tvrzení, že *studenti zastávají názor*, že vláda musí mít důvěru Poslanecké sněmovny, než k tvrzení, že to studenti *vědí*. Při bližším rozhovoru svůj názor totiž obvykle nedokážou podepřít ničím jiným než *pocitem*, poukázáním na názor někoho jiného či mlhavým obecným odkazem na zákon nebo Ústavu, což je ovšem opět přesvědčení, že *to tam musí být*, než přesvědčení, že *to tam je*.

³ Viz zejména Příloha č. 1: Důvěra v instituce.

⁴ Viz Kapitola 3.3. Miskoncepty a prekoncepty.

⁵ Viz Kapitola 3.2. Znalosti studentů.

⁶ Viz Kapitola 3.4. Občanské kompetence.

znalostmi, je odkázán na názory přejímané a utvářené různě, jen ne se znalostí věci. Nutno znovu podotknout, že my objektivně nevíme, jakými znalostmi absolventi disponují, neboť evaluace v této oblasti neprobíhá. Víme jen, že absolventi nedůvěřují institucím českého politického systému a že deklarují nepochopení politického vývoje naší země. Tvůrci vzdělávací politiky nedefinují, jak má vzdělávání probíhat, ale pouze to, jaké mají být jeho výstupy, ale zároveň se nesnaží zjišťovat, jaké ony výstupy skutečně jsou. Tvůrci vzdělávací politiky jsou tak zcela slepí ve vztahu k tvorbě a k rozvoji vzdělávací politiky.

Můžeme proto konstatovat, že pokud absolventi vzdělávacího systému deklarují nepochopení vývoje politického systému, v němž žijí, nedůvěřují jeho institucím a vzdělávací systém na to nereaguje, a dokonce výsledky svého fungování neevaluuje, byť evaluaci svým nastavením sám předpokládá, pak takový **vzdělávací systém selhává**.

V této práci budu zjišťovat obsah podkladů pro vzdělávání o českém politickém systému, zejména obsah a požadavky centrálních kurikulárních dokumentů a obsah učebnic všeobecného vzdělávání – ergo učebnic pro druhý stupeň základních škol, příslušných ročníků víceletých gymnázií a vyšších ročníků gymnázií tak, abych v závěru mohl přistoupit k odpovědi na otázku, zda tyto podklady nemohou vést ke vzniku miskonceptů o českém politickém systému, případně jak k tvorbě miskonceptů vést mohou.

Byť jsem si vědom skutečnosti, že analýze obsahu podkladů pro výuku o českém politickém systému by ideálně měl předcházet výzkum mapující miskoncepty (a znalosti obecně) v populaci, abych výsledky svého výzkumu mohl vztahovat k němu, jsem přesvědčen, že samotná analýza obsahu učebnic v kontextu s kurikulem a ústavním pořádkem České republiky je důležitým podkladem pro další bádání v oblasti vzdělávání o českém politickém systému. Nemůžu-li totiž v bakalářské práci celopopulačně evaluovat výsledky vzdělávání o českém politickém systému ani se o ně opřít, zaměřím se na začátek procesu a analyzuji v kontextu dalšího učebnice jakožto vstupy do vzdělávání⁷ s ohledem na zmíněné indikátory selhání vzdělávání, abych v posledku popsal nedostatky těchto učebnic, nebo abych vliv na tvorbu miskonceptů vyloučil.

⁷ A zároveň jakožto výstupy vzdělávací politiky.

2. Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak části kurikulárních dokumentů a učebnic českého školství pro základní školy a gymnázia, které se věnují českému politickému systému na centrální úrovni, mohou přispívat k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému.

2.1. Dílčí cíle práce

- I. analýza částí kurikulárních dokumentů českého školství pro základní školy a gymnázia, které se věnují politickému systému ČR;
- II. analýza učebnic, které se věnují politickému systému ČR;
- III. zjištění, jak obsah učebnic reflektuje požadavky centrálních kurikulárních dokumentů;
- IV. zjištění, jak učebnice tlumočí informace o českém politickém systému v porovnání s logikou české Ústavy a jak zavdávají podnět k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému.

3. Východiska a uvedení do problému

Dílčí případové studie na žácích primární školy identifikují v oblasti českého politického systému v myslích těchto žáků prekoncepty⁸, kterým by v českém vzdělávacím systému měla být věnována náležitá pozornost. Podle nečetných analýz kurikula a nástrojů vzdělávací politiky v oblasti českého politického systému mohou být těmito nástroji vzdělávací politiky i kurikulem samotným identifikované prekoncepty – ale nejen ty – dále přetvářeny do podoby miskonceptů⁹, popřípadě mohou nástroje a kurikulum miskoncepty přímo vytvářet. Český stát však stav, rozsah ani obsah znalostí o českém politickém systému ani u žáků ani v populaci nijak nezjišťuje, a neevaluuje tak výsledky vlastních vzdělávacích standardů obsažených v právně závazném kurikulu.

Naproti tomu však probíhají výzkumy občanských kompetencí, které zjišťují vůli se do veřejného života zapojit. Jak už bylo řečeno, není ale zároveň zjišťováno, zda studenti, potažmo občané disponují znalostmi potřebnými k informovanému a poučenému zapojení se do veřejného života, jak předpokládá například i Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, (VÚP, 2007, str. 10) když žádá po studentech zaujímání informovaných stanovisek. Výsledky některých výzkumů k tématu občanských kompetencí a starších zprávy CERMAT naznačují, že znalosti

⁸ „Naivní představy“.

⁹ „Mylných pojetí učiva = chybných znalostí“.

o českém politickém systému budou u žáků (potažmo u občanů obecně) trpět nedostatky. Otázkou tedy je, jak kurikulum či některý z nástrojů vzdělávací politiky selhává, což ostatně opatrně naznačují i dílčí studie motivované zájmem o prekoncepty a miskoncepty v myslích žáků a studentů.

Velmi důležitým nástrojem vzdělávací politiky jsou učebnice, které slouží jako podklad pro výklad a pro přípravu hodin učitelům, pro samostudium žákům i jako materiál pro práci v hodinách. Proto je důležité vědět, jestli obsah učebnic odpovídá požadavkům kurikula, jaké informace jsou obsaženy v učebnicích a zda jsou informace obsažné v učebnicích v souladu s Ústavou ČR.

Neboť analýza kurikula pro potřeby vzdělávání o českém politickém systému ani analýza příslušných učebnic neprobíhá, rozhodl jsem se ji provést, a to i proto, abych upozornil na důležitost zájmu o obsah učebnic a abych odpověděl na otázku, jestli učebnice neselhávají jako nástroj vzdělávací politiky, tzn., jestli nemohou vést ke vzniku miskonceptů o českém politickém systému. Analýzu kurikula pak provedu především jako doplnění výzkumu učebnic, neboť z požadavků kurikula autoři učebnic musí vycházet.

3.1. Vzdělávací politika, kurikulum a učebnice

Vzdělávací politiku můžeme vidět dvěma optikami, a to jako praktickou činnost (*education policy*), do níž zařadíme tvorbu dokumentů nebo rozhodování příslušného ministerstva, či jako vědní obor (*education analysis*), v rámci něhož nás zajímá proces, respektive realizace určité vzdělávací politiky včetně důvodů jejího vzniku a výstupů této politiky a na tomto poznání vystavěné otázky, jak vzdělávací politiku vylepšit. Tento vědní obor je interdisciplinární – propojuje pedagogiku (vzdělávací aspekt) a politologii (politický aspekt), z čehož Veselý odvozuje svébytnost disciplíny a řadí vzdělávací politiku pod neméně svébytný obor – do **veřejné politiky**. V jiném světle můžeme vzdělávací politiku vnímat i jako školskou politiku (*schooling policy*) zahrnující postavení a fungování škol ve vzdělávací soustavě od technických přes administrativní až po vzdělávací aspekty života školy. (Veselý, 2006, str. 8–11)

Ať už budeme ale vzdělávací politiku chápat jakýmkoli způsobem, na nenaplnění jejích cílů mohou podle Veselého (2011, str. 32) mít vliv tři fenomény zahrnující v souhrnu všechny výše uvedené přístupy ve vnímání vzdělávací politiky, a to „1) [zaměření] se na dosažení cílů a řešení problémů, které nejsou z hlediska potřeb společnosti a žáků/studentů relevantní; 2) [zvolení] pro naplnění stanovených cílů/řešení problémů nevhodné nástroje a 3) [nastavení] neefektivní[ho] institucionální[ho] uspořádání a nevhodně [nastavené] kompetence a odpovědnosti těch, kteří mají politiku implementovat.“ Vybraným cílem (1) vzdělávání je v mé bakalářské práci předat studentům znalosti o českém politickém systému. Institucionální nastavení (3) vzdělávací

politiky budu pro účely bakalářské práce považovat za danost. Zkoumanou proměnnou pro mě bude vymezená část fenoménu *zvolení nástrojů* (2), do nichž Veselý (2011, str. 33) řadí mimo jiné i učební pomůcky. Vymezenou částí fenoménu *zvolení nástrojů* pro mě tedy budou učebnice určené k výuce státovědy a kurikulární dokumenty¹⁰, z nichž učebnice nutně vychází.

Ve své práci využiji zkušenosti pedagogických věd s analýzou kurikulárních dokumentů a učebnic a znalosti oboru politologie k tomu, abych mohl odpovědět na otázku tážající se po obsahu učebnic státovědy v ČR. Ze zahraničních výzkumů totiž vyplývá, že žáci pracují s učebnicemi průměrně přibližně 60 % vyučovací hodiny a učitelé téměř výhradně podle učebnic své hodiny připravují. Zároveň z nich plyne, že u mladých demokracií jsou kvalitní učebnice přímo zásadní, neboť změnit vzdělávání a následně styl a obsah výuky učitelů je náročný a dlouhodobý proces, kdežto změnit učebnice je o poznání snazší, nehledě k tomu, že „v 15 z 18 výzkumů se potvrdil významný vliv učebnice na výsledky učení žáků, zatímco vliv učitele na výsledky vzdělávání žáků se ukázal pouze ve 13 z těchto výzkumů.“ (Mikk, 2007, str. 11–13) Ovšem učebnic s doložkou MŠMT (napříč oblastmi vzdělávání) bylo například v roce 1997 přes tisíc a výběr učebnic učitelem je mnohdy více náhodný než závislý na obsahu a zpracování. (Maňák a další, 2007, str. 24) O to důležitější je starat se o kvalitní obsah učebnic *in genere* a zajímat se o něj.

Ze zprávy *Výchova k občanství a demokracii* vyplývá, že 51,3 % učitelů by si k výuce přálo lepší učebnice než ty, které mají k dispozici. Přesto byly pro 76,8 % učitelů občanských výchov při výuce důležité učebnice s doložkou MŠMT. (Procházková a další, 2001, str. 33–39) Bude mě tedy zajímat, zda současné učebnice, které jsou nepostradatelným základem výuky, metodickou podporou a osnovou výuky i primárním informačním zdrojem pro učitele a žáky (Sikorová, 2001, str. 30)¹¹, skutečně představují český politický systém v logice české Ústavy, tzn. v logice parlamentarismu s rozdělením mocí; zda učebnice nemohou spoluvytvářet miskoncepty (viz Kapitola 3.3. Miskoncepty a prekoncepty) o českém politickém systému v české společnosti a případně jak mohou miskoncepty vytvářet.

Přidržíím se také definice uvedené v Dvořákově publikaci (2012, str. 19) jinak nejednoznačného pojmu kurikulum, což jsou pro účely bakalářské práce tedy „plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovávány na několika úrovních obecnosti.“ Ona permanence u nás není zatím vysledovatelná, svobodný český vzdělávací systém je zatím příliš mladý, ale jistě by měla být

¹⁰ Pod pojmem kurikulární dokumenty v práci rozumím souhrnně jak strategické dokumenty typu Bílé knihy či Strategie 2020 (viz Kapitola 4.1. Metodologie analýzy kurikulárních dokumentů), tak Rámcové vzdělávací programy (viz Kapitola 4.2. Metodologie analýzy učebnic) viz dále.

¹¹ Podobně též Maňák a další. (2006, str. 26)

podepřena cyklem zavádění kurikula tak, jak o něm píše Greger (2006, str. 124), který vyjmenovává čtyři části cyklu, a to 1) analýzu potřeb, 2) design, 3) implementaci a 4) evaluaci.

Evaluace požadovaných výstupů ve znalostech státovědných (zejména oblast Člověk a společnost) však, zdá se, neprobíhá. Například podle České školní inspekce existují pouze dvě tematické zprávy o vzdělávání v globálních a rozvojových tématech (2016a) a o občanském vzdělávání (2016b), přičemž oba dokumenty hodnotí a popisují spíše styl výuky a témata výuky, avšak nijak nereflktují znalosti studentů ani nehodnotí předávané informace. O učebnicích se nezmiňují vůbec. Konečně i autoři české Národní zprávy ICCS 2009 poukazují na „*nedostatek empirických výzkumů, a v důsledku toho i relevantních dat pro potřebu hodnocení školních vzdělávacích programů a efektivitu výchovy k občanství*“. (Soukup, 2010, str. 29)

3.2. Znalosti studentů

Hypotézu o deficitu ve znalostech a v porozumění může podpořit fakt, že CERMAT konstatoval už v roce 2002 dlouhodobé podceňování výuky občanské nauky na středních školách (Mičienka, 2002, str. 4). V této nejnověji dohádátné studii CERMAT zaměřené na společenskovední základ dosahovala úspěšnost v testových otázkách i u gymnazistů jen okolo 50 %. Novější studie k tématu občanské nauky a znalostí českých studentů nejsou k dispozici.

Ve studii ICCS 2009 jsou odpovědi na obecnější otázky týkající se orientace žáků v politickém dění a zájmu o politické dění taktéž varující – například jen 23 % žáků osmých ročníků základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií souhlasí s tvrzením, že dobře rozumí politickému vývoji naší země (rozhodně souhlasí asi 3 %). Celkově výzkumníci hodnotí tyto výsledky jako podprůměrné, a to bez ohledu na typ školy, místo, pohlaví či zaměstnanecký status rodičů. (Soukup, 2010, str. 55–61)

3.3. Miskoncepty a prekoncepty

Prekoncepty jsou v (pedagogické) literatuře často definovány jako „naivní představy dítěte“, avšak můžeme je obecně definovat jako představy vytvořené na základě vlastních zkušeností ve snaze pochopit svět kolem sebe. Tyto prekoncepty jsou v mysli člověka silně zakořeněné, neboť pocházejí z vlastních zkušeností; *miskoncepty* pak definujeme jako neúplné porozumění, či mylné pojetí učiva. (Švandová, 2014)

Důležité je si při vzniku miskonceptů uvědomit, jak probíhá pojmotvorný proces, zejména rozlišení pojmů spontánních a vědeckých. Pojmy spontánní se vytváří na základě praktické činnosti, induktivně; zatímco pojmy vědecké „*se vyvíjí spolu s osvojováním systému poznatků předkládaných žákovi učitelem při cíleném vyučování*“, (Švandová, 2014, str. 172) tedy spíše

deduktivně. Zároveň platí, že osvojování si pojmů vědeckých, které postupuje od obecného ke konkrétnímu, je ovlivněno existujícími pojmy spontánními vytvářenými opačně, tedy od konkrétních pojmů k zobecnění. Společně pak pojmy vědecké a spontánní vytvářejí pojmový aparát, skrze nějž jedinec chápe svět.

Tento proces osvojování si pojmového aparátu je výsledkem sociokognitivního konfliktu mezi značně rezistentní dětskou představou (prekonceptem) a výkladem učitele či učebnice a ideálně ústí v konceptuální změny chápání pojmu, přičemž *„konceptuální změna může být úspěšná pouze tehdy, je-li žák nespokojen se svými dosavadními koncepty a jestliže se mu nabídnou srozumitelné alternativní koncepty, které se mu budou jevit jako vhodnější“*. (Maňák a další, 2006, str. 35) Je tedy velmi důležité, aby osvojování si vědeckých pojmů zapadalo do rámce vytvořených pojmů spontánních, popřípadě aby pojmy spontánní prošly ve výuce korekcí. Proto je k výuce nejen státovědy klíčové v začátcích přistupovat s vědomím existence žákovských prekonceptů v této oblasti přirozeně vytvořených [např. italští žáci si často myslí, že zákony vydává policie (Dvořáková, 2009)] a vyhnout se vytváření miskonceptů v myslích studentů. Základem pro správný pojmotvorný proces, což dokládá jejich četná využívání učiteli při hodinách, a zejména pro přípravu hodin (Mikk, 2007, str. 11–13), je kvalitní obsah učebnic, jejichž zkoumání se věnuji v této práci.

O popsání a v menší míře i o pochopení prekonceptů a miskonceptů v souvislosti s výukou se pokouší pedagogické vědecké práce, obvykle se však zaměřují na přírodovědné obory, jako ve své práci například Korba (2014), který zkoumá „zastrukturování“ vybraných technických prekoncepty u pojmů, jako jsou například motor, technika či sklo. Jednou z výjimek zkoumající politologické pojmy je pak v případové studii zpracované do diplomové práce Švancarová (2014), která do značné míry vychází z podobného výzkumu na Michiganské univerzitě. (Brophy a další, 2002) Švancarová se zabývá popisem žákovských prekonceptů politologických pojmů u žáků v sedmém a v osmém ročníku základních škol. Švancarová zkoumala žákovské prekoncepty v oblasti občanství a funkce prezidenta. Z výzkumu však vyplynul pouze popis žákovských prekonceptů a rozdílnost těchto prekonceptů mezi pražskou školou a malou moravskou školou, ale bez ambice na porozumění zrodu těchto prekonceptů či na populační zobecnění výsledků výzkumu. Cílem výzkumu Švancarové bylo především *„ukázat význam zjišťování žákovských prekonceptů“*. (Švancarová, 2014, str. 93) V oblasti společenských věd, konkrétně státovědy, jsem nedohledal žádné podobné výzkumy, které by mi dovolily opřít se o reálná celospolečensky platná empirická zjištění.

3.4. Občanské kompetence

Často zkoumaná a dobře zmapovaná oblast, nejbližší mému zájmu, jsou tzv. občanské kompetence, jejichž přítomností a rozvinutostí se zabývají četné výzkumy jak mezinárodní (ICCS 2009 – International Civic and Citizenship Education Study), tak domácí (Občanská angažovanost 2015).

Již zmiňovaná ICCS 2009 se zaměřila na žáky 8. ročníků základních škol a příslušné ročníky víceletých gymnázií ve třiceti osmi zemích světa. V České republice se do výzkumu zapojilo 144 škol, 4 600 žáků a 1600 učitelů (Soukup, 2010, str. 3), přičemž zajímavá je pro mě zejména část výzkumu zkoumající postoje žáků, jejíž výsledky ukazující nedůvěru žáků v instituce korespondovaly s výsledky jiných průzkumů na podobná témata na dospělé populaci¹². Části věnující se znalostem jsou pro moji bakalářskou práci irelevantní, neboť se věnují znalostem o Evropské unii, avšak zajímavým zjištěním je, že v této oblasti měli studenti mírně nadprůměrné znalosti, přestože se oproti průzkumu CIVED 1999 statisticky významně (o deset bodů) zhoršili. (MŠMT, 2010)

Výzkumy, ať už ICCS 2009, nebo Občanská angažovanost 2015, se zaměřují zejména na měření občanské angažovanosti a občanských postojů zřejmě v duchu myšlenky, že *„důležitější než znalosti jsou (...) pro výchovu k občanství spíše postoje, přesvědčení a motivace žáků.“* (Procházková a další, 2001, str. 5) Z nich pro českou populaci plyne, že nezanedbatelná část Čechů se nějakým způsobem ve veřejném prostoru angažuje, či o zapojení se do veřejného dění jeví zájem. Češi se nejvíce zapojují do humanitárních, sociálních a volnočasových aktivit obvykle formou daru či petice. 45 % občanů řadí výzkum Občanská angažovanost 2015 prováděný na reprezentativním vzorku populace občanů ve věku 15 až 65 let do aktivnějšího segmentu populace, avšak jen 15 % obyvatel ČR ve věku 15 až 65 aktivně na veřejném dění participuje politicky, naopak 10 % je zcela pasivních. (Krajhanzl, 2015) Michal Urban pak ve své publikaci dovozuje vztah mezi rostoucí mírou občanských znalostí a rostoucím občanským zapojením. (Urban, 2013, str. 84–89) Empiricky ověřené znalosti populace ale neexistují.

Výzkumy občanských kompetencí zjišťují jen vůli a schopnost zapojit se do veřejného dění a míru tohoto zapojení, opomíjí ale nutný základ k této participaci, totiž porozumění oblasti, na níž mají občané participovat. Opomíjí potřebu vybavení občanů potřebnými znalostmi reálií a praktického fungování politického systému v ČR, tak jak o této potřebě hovoří například dokument Rady Evropy *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, (Council of Europe, 2016, str. zejm. 52–55) zejména když specifikuje, že oblast znalostí a kritického porozumění politice a právu zahrnuje *„knowledge and*

¹² Viz průzkumy CVVM či STEM (Příloha č. 1: Důvěra v instituce).

understanding of democratic processes, of how democratic institutions work, including the roles of political parties, election processes and voting“. (Council of Europe, 2016, str. 52).

3.5. Miskoncepty ve státovědě

Miskoncepty v oblasti státovědy či alespoň v oblasti práva se několik dílčích studií zabývá spíše okrajově a tyto studie vždy pracují jen s omezeným vzorkem populace – viz Švancarová (2014), Urban (2013) či Dvořáková (2009).

Například Dvořáková (2009) při svém zkoumání didaktických metod začínajících pedagogů ve společenských vědách nechávala tyto pedagogy zjišťovat, s jakými prekoncepty vstupují žáci nižších ročníků základních škol do procesu vzdělávání o politickém systému. Jedním z pro mě relevantních závěrů je zjištění, že děti jsou ovlivněny názory svých rodičů a televizní produkcí a že nadhodnocují roli prezidenta oproti roli Parlamentu. Tento dílčí závěr pak využil Dvořák (2012, str. 84–91) ke studii tehdejších kurikulárních dokumentů ve vymezené oblasti společenských věd, v níž demonstroval možné cesty a postupy zkoumání kurikulárních dokumentů. Ve studii došel k závěru, že tehdejší české kurikulární dokumenty mohou existující žákovské prekoncepty o nadhodnocování role prezidenta – zjištěné Dvořákovou (2009) – podporovat a utvrzovat.

Bohužel mi rozsah bakalářské práce ani vlastní stav poznání zatím neumožňuje zkoumat prekoncepty a miskoncepty české populace (byť jen studentské) v oblasti státovědy. Opřu se tedy o sdílené přesvědčení a budu pracovat s premisou o existenci těchto prekonceptů v duchu zjištění Švancarové (2014), Dvořákové (2009) a Dvořáka (2012), ba na Dvořáka (2012) navážu a budu analyzovat kurikulární dokumenty českého vzdělávání pro základní školy a gymnázia (a to pro jejich jednoduchou návaznost a zaměření na všeobecné vzdělávání) a promítání těchto dokumentů do učebnic. Bude mě zajímat, jak tyto dokumenty představují oblast občanského vzdělávání o politickém systému ČR, kterou budu zvat **státověda**, a zda dodržují logiku českého politického systému, který je parlamentní republikou. Důležitým podkladem pro dodržení logiky mi bude Ústava (Česko, 1993), jejíž logiku a ideje se např. v Německu a Švýcarsku vysloveně požaduje ve vzdělávání podporovat, (Kalous, 2006, str. 108) byť u nás tomu tak není.

4. Metodologie

Metodologicky se opřu zejména o demonstrativní studii Dvořáka (2012, srov. 2007) a budu analyzovat dnes platné kurikulární dokumenty relevantní pro výuku na druhém stupni základních škol a na gymnáziích, jakožto na všeobecných stupních vzdělávání.

Následně metodou zodpovídání standardizovaných podotázek analyzuji učebnice pro druhý stupeň základního vzdělávání a učebnice pro všeobecné vzdělávání na gymnáziích v kontextu příslušných ustanovení Ústavy.

Poté obsah učebnic porovnám s požadavky kurikulárních dokumentů a vyvodím závěry, z nichž vyplyne, jaké jsou požadavky kurikulárních dokumentů na výuku o českém politickém systému, jak požadavky kurikulárních dokumentů autoři učebnic reflektují, jak autoři učebnic reflektují vymezená ustanovení Ústavy a jestli kurikulární dokumenty vyžadují znalost těchto ustanovení, a následně dovedu, jakým způsobem učebnice přispívají k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému.

4.1. Metodologie analýzy kurikulárních dokumentů

Primárně zjistím požadavky na výstupy studentů formulované v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP ZV) a v Rámcových vzdělávacích programech pro gymnázia (RVP G), přičemž vezmu v úvahu i zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) či Národní program pro rozvoj vzdělávání (Bílá kniha) a navazující Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (Strategie 2020). V těchto kurikulárních dokumentech mě budou zajímat kapitoly, které se týkají českého politického systému, což je zejména (řečí Rámcových vzdělávacích programů) *obor* Výchova k občanství (RVP ZV) a *obor* Občanský a společenskovědní základ (RVP G) v rámci *oblasti* Člověk a společnost (RVP ZV i RVP G), popřípadě pak *průřezové téma* Výchova demokratického občana (RVP ZV).¹³ Dvořák (2007) už v tomto směru vnesl domněnku o ochabnutí zájmu o kvalitu požadovaného obsahu učiva a na dílčí případové studii v Rámcových vzdělávacích programech tématu mezinárodních vztahů si ji potvrdil. Já se budu domněnkou ochabnutí zájmu inspirovat jak na Rámcových vzdělávacích programech, tak zejména na učebnicích a budu se zajímat, jak učebnice informace o českém politickém systému tlumočí.

Ze středního školství se pouze gymnáziím věnuji ze dvou důvodů: 1) Navazuji z všeobecného vzdělávání v základním školství na čistě všeobecné vzdělávání ve středním školství. 2) Porovnání jednoho RVP ZV a jednoho RVP G hovoří pro jednoduchost, srozumitelnost

¹³ Viz Příloha č. 4: Členění RVP.

a návaznost analýzy, která by byla narušena zapojením dalších RVP pro odborné vzdělávání (cca 275 variant RVP pro různé obory), RVP modifikovaných pro žáky se zvláštními potřebami a RVP pro obory se sportovní přípravou. (NÚOV, 2012)

V bakalářské práci se vědomě zaměřuji pouze na nejnovější dostupné kurikulární dokumenty a neberu v úvahu starší verze týchž dokumentů, z nichž mohly starší učebnice vycházet.¹⁴ Cílem práce je totiž, mimo jiné, zjistit míru souladu učebnic a kurikulárních dokumentů s logikou Ústavy a druhotně i promítnutí požadavků RVP do učebnic. Pokud zjistím nesoulad mezi požadavky současných kurikulárních dokumentů a obsahem učebnic, nemám v práci ambici pátrat po historickém důvodu tohoto nesouladu. Mým primárním zájmem je popsat současný stav v kontextu současného ústavního uspořádání a se zřetelem na nastavení cílů a požadavků centrální vzdělávací politiky, nikoli vývoj, který k současnému stavu vedl.

4.1.1. Seznam analyzovaných kurikulárních dokumentů

- MŠMT. 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. 2014a. Analytický podklad: Příloha Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.
- MŠMT. 2014b. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.
- VÚP. 2007. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- VÚP. 2017. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017.

4.2. Metodologie analýzy učebnic

Skrze analýzu učebnic pro základní a gymnaziální vzdělávání věnujících se výkladu české státovědy odpovím na druhou výzkumnou otázku: *Jak mohou české učebnice přispívat k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému?* Postupovat budu formou odpovědí na otázky formulované na základě ustanovení Ústavy, a to obecně pro všechny učebnice určené pro výuku na základních školách a následně i obecně pro všechny učebnice určené pro výuku na čtyřletých gymnáziích.¹⁵ Shrnutí poznatků pro obě kategorie učebnic provedu v závěru jejich analýzy spolu s uvedením do kontextu s kurikulárními dokumenty.

¹⁴ Například RVP ZV pochází původně z roku 2005, ale pro analýzu jsem využil nejnovější RVP ZV z března 2017. Nutno však dodat, že od roku 2005 nedošlo ke změnám v oblasti Člověk a společnost. Novelizace RVP ZV se dotýkaly zejména doplňování nových vzdělávacích oborů (např. Filmové a audiovizuální výchovy) či doplňování příloh pro žáky se zvláštními potřebami. (NÚV, 2018b)

¹⁵ Viz Tabulka č. 1: Operacionalizace výzkumných otázek.

V odpovědích na otázky vycházím z poznámek, které jsou přílohou mé bakalářské práce (Příloha č. 5: Charakteristika učebnic). V poznámkách jsem postihoval zejména specifika dané učebnice a vyskytnuvší se chyby v učebnici, nikoli detailní výčet všech informací v učebnici nalezených.

Metodu zodpovídání otázek odděleně ke každé z obou kategorií učebnic jsem zvolil ze dvou důvodů. 1) Charakteristiky jednotlivých kategorií učebnic uvedené odděleně umožní případné využití poznatků v praxi nakladatelům a autorům učebnic, kteří učebnice zvláště pro střední školství a pro základní školství vytvářejí a vydávají. 2) V oddělené analýze mohu lépe vystihnout charakteristiky jednotlivých kategorií učebnic, a lépe tak vykreslit jejich odlišnosti.

Konkrétní odkaz na učebnici využiji jen ve chvíli, kdy bude takový postup vhodný pro názornou ilustraci obecného fenoménu, nebo když bude naopak třeba ukázat příklad dobré, či špatné praxe. Cílem je postihnout stav a obsah podkladů pro vzdělávání o českém politickém systému jako celek, nikoli hodnotit jednotlivé učebnice individuálně. K odkazu na učebnici v analýze využiji jejího číselného označení v seznamu, který je součástí této kapitoly.

Níže je seznam všech mě známých učebnic relevantních pro téma mé bakalářské práce pro vzdělávání na druhém stupni základních škol a učebnic pro vzdělávání na vyšších stupních všeobecných víceletých gymnázií a na čtyřletých gymnáziích, které jsou obvykle určeny k užívání i na jiných typech středních škol. Analyzoval jsem všechny učebnice vydané po roce 2000, tedy všechny, při jejichž tvorbě měli autoři možnost zohlednit vytvářenou, či již vytvořenou první komplexní strategii české vzdělávací politiky po roce 1989 [tzv. Bílá kniha (MŠMT, 2001)].

Pokud existují starší a novější verze ucelené řady učebnic, upřednostnil jsem nejnovější dostupnou ucelenou řadu a případně jsem nahlédl i do novějších učebnic (osamocených v rámci chystané novější ucelené řady) či i do starších verzí, abych získal přehled o změnách v obsahu. Pokud byla pro moji práci relevantní jen část ucelené řady, uvádím tak v poznámce pod čarou.¹⁶

Učebnic pro základní školství je celkově patnáct bez započtení starších, nebo novějších verzí týchž. Třináct učebnic pochází z ucelených řad, dvě jsou samostatné monografie.

Učebnice pro střední školství obvykle netvoří ucelené řady, ale monografie, které vydává množství nakladatelství. Učebnic pro gymnázia relevantních pro můj výzkum je celkem dvanáct, z nichž jedna pochází z ucelené řady a dvě učebnice jsou tematické (Politologie a Právo) z řady různých tematických učebnic (další např. Ekonomie...).

¹⁶ Poznámky o rozdílech v téže učebnici z novějších a starších řad jsou uvedeny podrobněji i v Příloze č. 5.: Charakteristika učebnic.

Učebnice pro základní vzdělávání jsou rozřazeny podle nakladatelů, neboť jsou obvykle vydávané v ucelené řadě učebnic. Učebnice pro střední školství jsem podle nakladatelství netřídil, neboť většina učebnic je monografií a dílem jiného nakladatelství.

Učebnice pro základní vzdělávání ani pro střední všeobecné vzdělávání jsem dále textově nečlenil na učebnice s doložkou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a na učebnice bez doložky MŠMT, přestože výsledek analýzy k doložce MŠMT vztahuji. Učebnice pro základní vzdělávání totiž obvykle doložkou MŠMT disponují, avšak u starších verzí tato doložka často již exspirovala a jen nízké jednotky učebnic jí nedisponovaly vůbec. Rozlišování a zohledňování těchto nuancí by práci znepřehlednilo, a především by ze zpětného pohledu nedávalo smysl, neboť jsem při analýze nenarazil na systémově odlišné vlastnosti, vady, nebo naopak přednosti učebnic s doložkou a učebnic bez doložky. Relevantní učebnice pro střední všeobecné vzdělávání s doložkou MŠMT existují jen v řádu nízkých jednotek a opět jsem nenarazil na žádný systémový rozdíl.

Učebnice jsem vyhledával v databázích Středočeské vědecké knihovny v Kladně, v centrálním vyhledávači Univerzity Karlovy UKAŽ, v nabídce mnohých knihkupectví, v katalozích nakladatelů a v seznamu učebnic s doložkou MŠMT, přesto netvrdím, že je seznam vyčerpávající a jiné relevantní učebnice neexistují; připouštím, že jsem mohl některou učebnici nevědomky nezahrnout. Kontaktoval jsem i nakladatelství ALBRA/SPL-Práce, Didaktis a Fortuna skrze email a požádal je o informace k některým těžko dohledatelným učebnicím. Neanalyzoval jsem pracovní sešity, příručky pro učitele, cvičebnice ani soubory testových otázek, ale pouze učebnice s učebními texty, které jsou vhodné i pro samostudium studentů.

4.2.1. Seznam učebnic pro 2. stupeň základního vzdělávání a nižší ročníky víceletých gymnázií

ALBRA, SPL-Práce

- (1) Valenta, Milan, Oldřich Müller a Ivana Havlíková. Občanská výchova pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií. Úvaly: ALBRA spol. s.r.o., SPL-Práce, 2017. ISBN 978-80-7361-108-8.¹⁷

Fortuna

- (2) Dudák, Vladislav. Občanská výchova pro 8. a 9. ročník základní školy. 2. upr. vyd. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 80-7168-951-3.¹⁸

¹⁷ 8. a 9. díl této nové řady podle informací nakladatelství ještě není zpracován. 8. a 9. díl uvedené řady nejsou pro mou bakalářskou práci relevantní stejně tak jako 6. díl obou řad.

¹⁸ Díl pro 6. a 7. ročník ZŠ není pro téma mé bakalářské práce relevantní.

Fraus

- (3) Janošková, Dagmar. Občanská výchova 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-397-9.
- (4) Brom, Zdeněk. Občanská výchova 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-879-0.
- (5) Urban, Michal a Tereza Kroupová. Občanská výchova 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-899-8.
- (6) Urban, Michal. Občanská výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7489-012-3.¹⁹

Nakladatelství Olomouc

- (7) Hrachovcová, Marie a Maria Bezchlebová. Občanská výchova pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-137-3.
- (8) Hrachovcová, Marie a Maria Bezchlebová. Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. ISBN 80-7182-137-3.
- (9) Hrachovcová, Marie a Maria Bezchlebová. Občanská výchova pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2000. ISBN 80-7182-093-8.²⁰

Nakladatelství SPN

- (10) Adamová, Lenka. Občanská výchova pro 8. ročník základní školy. Praha: Nakladatelství SPN, 2004. ISBN 80-7235-105-2.
- (11) Dudák, Vladislav, Petr Holčák a Richard Mareda. Občanská výchova pro 9. ročník základní školy. Praha: Nakladatelství SPN, 2004. ISBN 80-7235-122-2.²¹

Nová škola

- (12) Skácelová, Jana a Lenka Mrázová. Výchova k občanství: doporučujeme pro 6. ročník základní školy a primy víceletého gymnázia. Brno: Nová škola, 2008. Duhová řada. ISBN: 978-80-7289-367-6.
- (13) Lunerová, Jitka, Radim Štěrba a Monika Svobodová. Výchova k občanství: doporučujeme pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia. Brno: Nová škola, 2010. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-117-7.
- (14) Lunerová, Jitka, Radim Štěrba a Monika Svobodová. Výchova k občanství: doporučujeme pro 8. ročník základní školy a tercie víceletého gymnázia. Brno: Nová škola, 2011. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-253-2.²²

¹⁹ Existuje i starší verze této řady z let krátce po přelomu tisíciletí, na níž se v textu odkazují.

²⁰ Díl 7 není pro téma mé bakalářské práce relevantní.

²¹ Díly pro 6. a 7. ročník ZŠ nejsou pro téma mé bakalářské práce relevantní.

²² Díl 9 není pro téma mé bakalářské práce relevantní.

Septima

- (15) Dvořáková, Michaela a Dominik Dvořák. Člověk v demokratickém státě: výchova k občanství 1 pro základní školy. Praha: Septima, 2010. ISBN 978-80-7216-276-5.

4.2.2. Seznam učebnic pro gymnázia a vyšší ročníky víceletých gymnázií

- (16) Bartoníčková, Klára. Občanský a společenskovední základ: přehled středoškolského učiva. Brno: Computer Press, 2009. Maturity. ISBN 978-80-251-2631-8.
- (17) Bílý, Jiří. Základy společenských věd. Ostrava: Key Publishing, 2009. Společenské vědy. ISBN 978-80-7418-015-6.
- (18) Dufek, Pavel. Společenské vědy pro střední školy: učebnice. 2. díl. Brno: Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-152-7.²³
- (19) Čadová, Barbara, Jana Petrželová a Miroslava Čermáková. Maturitní otázky – občanský a společenskovední základ. Praha: Fragment, 2008. Maturitní otázky. ISBN 978-80-253-0600-0.
- (20) David, Roman. Politologie: základy společenských věd. 6., přeprac., dopl. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-239-4.
- (21) Jirásková, Věra. Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-29-5.
- (22) Köhlerová, Tereza a Marek Moudrý. Občanský a společenskovední základ. Politologie. Člověk v mezinárodním prostředí. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-121-3.
- (23) Mudrychová, Jitka. Základy společenských věd: 25 podrobně zpracovaných témat. 2. vyd. Třebíč: R. Veselý, 2001. Opakujeme si k maturitě. ISBN 80-86376-19-2.
- (24) Parkan, František. Přehled učiva k maturitě. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-970-X.
- (25) Šil, Přemysl a Jana Karolová. Člověk jako občan a světoobčan: politologie, právo a mezinárodní vztahy pro střední školy. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2008. ISBN 978-80-7182-258-5.
- (26) Zlámal, Jaroslav, Jana Bellová a Jakub Haluza. Občanský a společenskovední základ. Právo. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-090-2.
- (27) Zubíková, Zdeňka a Renáta Drábová. Společenské vědy v kostce: pro střední školy. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce. ISBN 978-80-253-0190-6.

²³ Díly 1, 3 a 4 z téže ucelené řady nejsou pro téma mé bakalářské práce relevantní.

5. Výzkumné otázky

Uvedená *Tabulka č. 1: Operacionalizace výzkumných otázek* na následující stránce shrnuje obě hlavní výzkumné otázky a k druhé hlavní otázce i příslušné podotázky rozdělené do čtyř oblastí. K výzkumným otázkám tabulka uvádí dokumenty, které byly podkladem analýzy. Zároveň tabulka shrnuje operacionalizaci podotázek na základě příslušných ustanovení Ústavy ČR (Česko, 1993). Podrobnější operacionalizace následuje dále v kapitole.

Nejdříve se budu ptát:

I. Jakým způsobem jsou formulovány požadavky na výuku a její výstupy v oblasti státovědy v českých kurikulárních dokumentech?

Jádrem analýzy budou učebnice určené k výchově k občanství na druhém stupni²⁴ základních škol, v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií a na čtyřletých gymnáziích, konkrétně ty části, jež se věnují státovědě. Při analýze mě bude zajímat, a) jak se standardy z kurikulárních dokumentů promítají do konkrétní podoby učebnic, b) jak učebnice představují informace o českém politickém systému, které informace to jsou a zda konvenují s příslušnými ustanoveními Ústavy ČR.

Při zjišťování, jak učebnice představují informace o českém politickém systému, které informace to jsou a zda konvenují s příslušnými ustanoveními Ústavy, budu postupovat metodou zodpovídání standardizovaných podotázek, které v souhrnu vytvoří odpověď na druhou výzkumnou otázku:

II. Jak mohou české učebnice přispívat k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému?

Standardizované podotázky, které si budu klást při analýze každé z učebnic, jsou rozděleny do čtyř oblastí převážně kopírujících oblasti mého zájmu v Ústavním zákoně č. 1/1993 Sb., ústava České republiky (dále jen Ústava). Těmito oblastmi jsou: Vybraná Základní ustanovení Ústavy, Moc zákonodárná, Moc výkonná a Obecná struktura a pojmový aparát učebnice.

²⁴ Zmíněná oblast vzdělávání i průřezové téma jsou samotnými RVP určeny k výuce až na druhém stupni.

#	Výzkumná otázka	Analyzované dokumenty	
I	Jakým způsobem jsou formulovány požadavky na výuku a její výstupy v oblasti státovědy v českých kurikulárních dokumentech?	Školský zákon, Bílá kniha, Strategie 2020, RVP ZV, RVP G.	
II	Jak mohou české učebnice přispívat k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému?	Učebnice státovědy pro základní všeobecné vzdělávání a pro střední všeobecné vzdělávání.	
		Článek Ústavy ČR	Operacionalizace na základě Ústavy ČR

Oblast 1: Vybraná Základní ustanovení Ústavy ČR

II.a	Je z učebnic patrné, že Česká republika je parlamentní demokracií s klíčovou rolí politických stran a hnutí?	5	Politický systém ČR je postaven na svobodném a dobrovolném vzniku a volné soutěži politických stran a hnutí.
------	--	---	--

Oblast 2: Moc zákonodárna

II.b	Jak učebnice popisují moc zákonodárnou, zákonodárce, volby do komor Parlamentu a funkci těchto komor?	15–38, 53, 71, 72	Charakteristika a vymezení moci zákonodárné, parlamentní volby, vztah Parlamentu s vládou a prezidentem.
II.c	Jak popisují učebnice legislativní proces? Je z popisu patrné, jak rychle lze změnit zákon a jaké jsou typy zákonů? Jak definují učebnice aktéry legislativního procesu?	33, 39–52	Legislativní proces, zákonodárná iniciativa.

Oblast 3: Moc výkonná

II.d	Jak učebnice popisují postavení prezidenta republiky, jeho pravomoci a volby do úřadu?	54–66, 35, 50, 68, 73–75	Úřad prezidenta, pravomoci prezidenta, prezidentské volby, vztah prezidenta k vládě a k Parlamentu.
II.e	Je z učebnic patrné, že vláda je vrcholným reprezentantem exekutivní moci? Jak jsou popsány její pravomoci a vztah k Parlamentu a prezidentovi? Jak je popsáno konstituování vlády?	67–79, 38, 44	Konstituování vlády, pravomoci vlády, vztah vlády k prezidentovi a Parlamentu, role předsedy vlády.
II.f	Řadí učebnice státní zastupitelství k moci výkonné? Co o něm říkají?	80	Státní zastupitelství zastupuje veřejnou žalobu v trestním řízení.

Oblast 4: Obecná struktura a pojmový aparát učebnice

II.g	Dodržují učebnice oddělení moci zákonodárné a výkonné?	Hlava I a II	Viditelné oddělení mocí.
II.h	Využívají učebnice správnou terminologii v oblasti české státovědy?	15, 54, 67	Parlament členěn na Poslaneckou sněmovnu a Senát; hlavou státu je prezident republiky; vláda se skládá z předsedy vlády, místopředsedů vlády a ministrů.

Tabulka č. 1: Operacionalizace výzkumných otázek.

5.1. Oblast 1: Vybraná Základní ustanovení Ústavy ČR

První oblastí je Hlava I – **Základní ustanovení** Ústavy ČR a pro můj výzkum relevantní článek 5 Ústavy hovořící o založení našeho politického systému „na svobodném a dobrovolném vzniku a volné soutěži politických stran a hnutí“. Zajímá mě tedy, jestli:

II.a. Je z učebnic patrné, že Česká republika je parlamentní demokracií s klíčovou rolí politických stran a hnutí?

Prvotní motivací pro položení otázky po informacích o politických stranách a hnutích (dále jen politické strany) jsou tristní výsledky v oblasti důvěry občanů v politické strany a nízké mínění o nich v průzkumech veřejného mínění (CVVM, 2017b)²⁵ i jiných šetření, jako je již zmiňovaná Občanská angažovanost 2015 (Krajhanzl, 2015), a to i v porovnání s nízkou důvěrou v ostatní ústavní instituce.²⁶ Odpovědí na otázku chci postihnout, jestli je role politických stran v učebnicích vůbec zmiňována,²⁷ popřípadě jak je vysvětlován význam jejich existence.

Ve významu jejich existence se nechám inspirovat funkcemi politických stran, tak jak je vysvětluje Andrew Heywood (2008, str. 319–324), tedy agregováním podobných zájmů, názorů a postojů lidí na řízení státu (tj. v demokratickém boji o moc) a následné tlumočení a zastupování těchto agregovaných zájmů, postojů a názorů v centrech moci.²⁸

5.2. Oblast 2: Moc zákonodárná

Druhá oblast podotázek je zastřešena Hlavou II Ústavy ČR o **moci zákonodárné**. Prvně se v otázce odkazují na články 15 až 38, článek 53 i články 71 a 72:

II.b. Jak učebnice popisují moc zákonodárnou, zákonodárce, volby do komor Parlamentu a funkci těchto komor?

Zmíněné články vkládají moc zákonodárnou do rukou Parlamentu ČR a upravují status a pravomoci jeho komor – Poslanecké sněmovny a Senátu. Stanovují počty zákonodárců,

²⁵ Viz Příloha č. 1: Důvěra v instituce.

²⁶ Například v průzkumu Občanská angažovanost 2015 (Krajhanzl, 2015, str. 11) hodnotili respondenti důvěru v instituce na škále 1 (zcela důvěřuji) až 11 (vůbec nedůvěřuji). Jen 10 % respondentů zaznačilo u politických stran hodnoty od 1 do 5, dalších 12 % pak uvedlo hodnotu 6, naopak hodnoty 10 a 11 (vůbec nedůvěřuji) zaznačilo téměř 40 % dotazovaných. Nutno podotknout, že vláda, Senát a Poslanecká sněmovna dosáhly jen nepatrně lepších výsledků. (Viz Příloha č. 2: Důvěra v instituce podle šetření Občanská angažovanost 2015.)

²⁷ Staněk ve své publikaci z roku 2007 přímo zmiňuje, že pojetí učiva učebnicemi je různorodé a zejména na tématu politických stran je patrné jak moc, neboť některé učebnice jej podrobně rozpracovávají, jiné vůbec nezmiňují. (Staněk, 2007, str. 36)

²⁸ Prakticky popsáno na příkladu utváření českého stranického systému po roce 1989 v druhém vydání politologického časopisu z roku 1999. (Novák, 1999)

předpoklady pro výkon funkce, vznik a zánik mandátu, imunitu a indemnitu členů komor, neslučitelnosti funkcí a upravují volby do obou komor, stejně jako jejich základní chod, jejich schůze a organizaci komor, jakožto i vztah s ostatními ústavními institucemi.

V odpovědi na otázku mě zejména zajímá, jestli učebnice správně dělí Parlament na dvě komory a zda správně tyto komory pojmenovávají, dále mě zajímá, co učebnice říkají o funkcích komor, jejich pravomocích a zákonodárcích. Implicitně se pak v otázce ptám, jak je ospravedlňována existence Senátu, o němž si 66 % respondentů společnosti SANEP myslí, že je institucí zbytečnou, či spíše zbytečnou a podle 62 % respondentů by mělo, či spíše mělo dojít k jeho zrušení. (Zajíc, [2010])

Další podotázky k druhé oblasti jsou založeny zejména na článcích 33 a 39 až 52. Tyto články popisují usnášení a usnášeníschopnost komor, legislativní proces a jeho modifikace, dále popisují roli jednotlivých komor v legislativním procesu či vyjmenovávají subjekty nadané zákonodárnou iniciativou:

II.c. Jak popisují učebnice legislativní proces? Je z popisu patrné, jak rychle lze změnit zákon a jaké jsou typy zákonů? Jak definují učebnice aktéry legislativního procesu?

Na základě této otázky budu v učebnicích zjišťovat, jestli je v nich popsán legislativní proces, do jakých fází je členěn, je-li vůbec členěn a případně jak je popsána role aktérů, zejména Poslanecké sněmovny, Senátu, prezidenta a jednotlivých zákonodárců – jejich možnosti a limity.

Zejména mě bude zajímat, zda učebnice nějak postihují zrod návrhu zákona, zda reflektují existenci trojího čtení v Poslanecké sněmovně nebo jestli zmiňují existenci výborů, zkrátka jestli může student z textu učebnice vyvodit, že zákon *nespadl z nebe*, popřípadě že si jej *někdo* nevymyslel a nevydal *ze dne na den*. Tyto konkretismy sice sahají nad rámec textu Ústavy, ale při popisu vzniku zákona mohou indikovat skutečnost, že přijetí zákona není záležitost dnů, ale spíše v ideálním případě dlouhých měsíců; že jde o dlouhý a komplikovaný proces, který však má svůj smysl, totiž formulaci zákona s ohledem na množství protichůdných zájmů a názorů v Parlamentu zastoupených.

Zároveň mě v této otázce zajímá (i v souvislosti s otázkou II.a.), zda učebnice hovoří o možnostech zapojení občanské společnosti do správy věcí veřejných i přímo, nejen skrze akt volby – skrze petice, občanské iniciativy či referendum.

Též mě bude zajímat, zda jsou v učebnici vymezeny druhy zákonů („běžný“, ústavní, volební), rozdílné postupy jejich přijímání a důvod těchto modifikací včetně aktérů nadaných zákonodárnou iniciativou.

5.3. Oblast 3: Moc výkonná

Třetí oblast otázek zastřešuje Hlava III Ústavy ČR pojednávající o **moci výkonné**. První otázka třetí oblasti je opřena zejména o články 54 až 66, které upravují status prezidenta republiky, jeho volbu, způsobilost k výkonu úřadu, pravomoci prezidenta a možné zbavení úřadu, a to se zřetelem zejména ke článkům 35, 50, 68 a 73 až 75 Ústavy:

II.d. Jak učebnice popisují postavení prezidenta republiky, jeho pravomoci a volby do úřadu?

V první řadě mě bude zajímat, které učebnice už reflektují změnu volby prezidenta republiky z nepřímé volby Parlamentem na přímou volbu občany a co o volbě říkají, jak ji popisují. Dále se podívám, jaké pravomoci prezidenta učebnice zmiňují, zda rozlišují kontrasignované a absolutní a zda je uvádějí v patřičném kontextu – s vysvětlením (onen zřetel nejen na články 35, 50, 68 a 73 až 75).

V poslední řadě budu sledovat, jakou pozornost učebnice úřadu prezidenta věnují a jestli implicitně nemůže z textu vyplynout silnější a důležitější postavení prezidenta oproti tomu, co říká Ústava, na úkor vlády, jak zjistil např. Dvořák (2012).

Další otázky třetí oblasti se s odkazem zejména na články 67 až 79, 38 a 44 Ústavy ptají po popisu role vlády ČR. Tyto články upravují proces konstituování, rozhodování a demise vlády, její pravomoci a složení, dále pak vztah vlády a Poslanecké sněmovny a vztah vlády a prezidenta a samozřejmě i roli předsedy vlády:

II.e. Je z učebnic patrné, že vláda je vrcholným reprezentantem exekutivní moci? Jak jsou popsány její pravomoci a vztah k Parlamentu a prezidentovi? Jak je popsáno konstituování vlády?

Primární motivací k formulaci otázky byla touha zjistit, zda je v učebnicích vláda skutečně představována jako „*vrcholný orgán výkonné moci*“ (čl. 67 odst. 1 Ústavy), a to nejen deklaratorně, ale především mě zajímá, zda tato skutečnost z textu i implicitně vyplývá. Indikátor k tomu budiž poměr mezi množstvím informací o prezidentovi a o vládě, výčet pravomocí i s kontextem, pozornost věnovaná tématu apod. Samozřejmě mě také bude zajímat, zda učebnice popisují proces sestavování vlády, a zejména roli politických stran a vliv výsledků voleb, zda vysvětlují pravomoci prezidenta vůči vládě a nutnost požívání důvěry Poslanecké sněmovny jakožto i vztah Poslanecké sněmovny a vlády.

Třetí otázka v třetí oblasti výzkumných otázek je úzce zaměřená na jednoduché zjištění reflexe článku 80 Ústavy učebnicemi, který řadí státní zastupitelství k moci výkonné.

II.f. Řadí učebnice státní zastupitelství k moci výkonné? Co o něm říkají?

Touto otázkou budu zjišťovat, zda učebnice vůbec zmiňují státní zastupitelství a zda jej správně přiřazují k moci výkonné, což je detail, který naznačí precizní práci s pojmy a důsledné rozlišování třech mocí ve státě (viz otázka II.g.).

5.4. Oblast 4: Obecná struktura a pojmový aparát učebnice

Čtvrtý oddíl výzkumných otázek již není postaven na konkrétních člancích Ústavy, nýbrž se otázky ptají po **obecné struktuře a pojmovém aparátu** učebnic.

Odpověď na první otázku čtvrtého oddílu shrnuje strukturu učebnice. Táže se, zda učebnice řádně a viditelně dodržuje rozdělení mocí ve státě, ovšem s ohledem na zaměření bakalářské práce pouze k Hlavám II a III Ústavy ČR:

II.g. Dodržují učebnice oddělení moci zákonodárné a výkonné?

V odpovědi na druhou otázku čtvrtého oddílu se pak objeví shrnutí preciznosti pojmového aparátu učebnice. Sledované precizní využívání pojmů a ono zřetelné oddělování témat snižuje možnost vytváření miskonceptů pramenících z neporozumění a mylných závěrů vytvářených právě na základě již mylného základu celého myšlenkového procesu, který na správném obsahu pojmů stojí, proto se také ptám:

II.h. Využívají učebnice správnou terminologii v oblasti české státovědy?

Zejména mě zajímá, zda jsou důsledně odlišovány pojmy Poslanecká sněmovna a Senát a k nim nadřazený pojem Parlament, jak uvádí článek 15 Ústavy. Dále mě zajímá, zda učebnice používají dalších pojmů, které využívá Ústava, a ne pojmů v zásadě synonymních (např. Ústava mluví v odstavci 2 článku 67 o předsedovi vlády, nikoli o premiérovi; v článku 54 o prezidentovi republiky, nikoli o prezidentovi České republiky...).

6. Analýza a kontext kurikulárních dokumentů

V následující části bakalářské práce analyzuji obsah českých kurikulárních dokumentů, respektive nejdůležitějších dokumentů upravujících obsah základního a gymnaziálního vzdělávání v České republice a odpovím tím na první výzkumnou otázku: *Jakým způsobem jsou formulovány požadavky na výuku a její výstupy v oblasti státovědy v českých kurikulárních dokumentech?*

V bakalářské práci se zaměřuji pouze na kurikulární dokumenty formulované na státní úrovni a zároveň se týkající základních škol a gymnázií, neboť právě z nich by autoři učebnic pro zmíněné stupně vzdělávání, autoři školních vzdělávacích programů a konečně pedagogové měli vycházet. Takovými dokumenty jsou Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G), které vycházejí ze státní kurikulární politiky formulované ve strategických dokumentech, tedy v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a v novější Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (Strategie 2020), a zakotvených v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů.

6.1. Rámcový vzdělávací program pro základní školství

Rámcový vzdělávací program pro základní školství (VÚP, 2017, str. 142) určuje minimální týdenní časovou dotaci pro vzdělávací oblast Člověk a společnost v součtu za celý druhý stupeň na jedenáct hodin, což je obdobná časová dotace jako pro oblast Umění a kultura – obory výtvarná a hudební výchova (celkem deset hodin) – a zhruba poloviční časová dotace oproti oblasti Člověk a příroda – obory Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis (celkem jednadvacet hodin). Těchto jedenáct hodin v oblasti Člověk a společnost zahrnuje jak vzdělávací obor Dějepis, tak vzdělávací obor Výchova k občanství, přičemž záleží zcela na vůli školy, jak ve svém školním vzdělávacím programu nazve předmět, nebo předměty, jejichž obsah bude odpovídat požadavkům RVP, a jak mezi ně časovou dotaci rozdělí.²⁹

Z oblasti Člověk a společnost mě s ohledem na v RVP ZV definované očekávané výstupy a učivo zajímá pouze obor Výchova k občanství, nikoli však celý vzdělávací obsah, ale pouze tematický okruh Člověk, stát a právo a tím i jeho části Očekávané výstupy a Učivo.³⁰ (VÚP, 2017, str. 60–61)

V části *Očekávané výstupy* je pro znalosti v oblasti české státovědy relevantní, že žák „rozlišuje a porovnává úkoly jednotlivých složek státní moci ČR i jejich orgánů a institucí, uvede příklady institucí a orgánů, které se podílejí na správě (...) státu [a] vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů,“ přičemž jako minimální doporučená úroveň k druhému tvrzení je upřesněno, že „žák chápe státoprávní uspořádání České republiky, zákonodárných orgánů a institucí státní správy“. (VÚP, 2017, str. 60)

²⁹ Tzn., že např. v 6., 7., 8. a 9. ročníku základní školy bude mít žák každý týden každý rok v rozvrhu dvě hodiny dějepisu, v 6. ročníku bude docházet ještě navíc na dvě hodiny občanské výchovy týdně a v 9. ročníku už jen na jednu hodinu občanské výchovy týdně. (ZŠ Plzeň, 2016)

³⁰ K členění RVP viz Příloha č. 4: Členění RVP.

Část *Učivo* (VÚP, 2017, str. 51) definuje už konkrétněji obsah výuky, jejíž výstupy jsou zmíněny výše. Žák se na druhém stupni základní školy musí dozvědět, jaké jsou *právní základy státu*, což znamená zejména seznámit žáky s „*Ústavou ČR, se složkami státní moci, s jejich orgány a institucemi*“. Dále škola musí seznámit žáky „*s orgány a institucemi státní správy a samosprávy*“ stejně tak jako s jejich úkoly (tj. učivo *státní správa a samospráva*) nebo s *principy demokracie*, čímž jsou myšleny „*znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu či význam a formy voleb do zastupitelstev*“. Posledním pro mou práci relevantní složkou učiva tematického okruhu Člověk, stát a právo je *právní řád České republiky*, osvětlení jeho významu a funkce a vysvětlení, co je právní norma.

Průřezové téma Výchova demokratického občana asi nejjasněji deklaruje, že cílem zařazení tohoto průřezového tématu, a tedy cílem vzdělávacího systému základního školství je mimo jiné „*porozumění demokratickému uspořádání společnosti*“. (VÚP, 2017, str. 129) Jako přínos průřezového tématu se více než jinde zmiňují kompetence a téměř se nemluví o obsahu výuky, což dokládá i fakt, že u průřezového tématu chybí část o učivu.

6.2. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Obsah Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia je závazný pro čtyřletá gymnázia a vyšší ročníky víceletých gymnázií. Oproti RVP ZV určuje RVP G minimální týdenní časovou dotaci za celé čtyři roky studia na třicet šest hodin v součtu pro vzdělávací oblast Člověk a příroda (obory Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie) a pro oblast Člověk a společnost (obory Občanský a společenskovědní základ, Dějepis a Geografie), (VÚP, 2007, str. 83) což je více než v RVP ZV, který pro oblast Člověk a příroda vyčleňuje minimálně jednadvacet hodin a pro oblast Člověk a společnost jedenáct hodin, v součtu tedy dvaatřicet hodin.³¹ (VÚP, 2017, str. 141) K šestatřiceti hodinám v RVP G je možno připočíst ještě tzv. disponibilní časovou dotaci ve výši dvacet šest hodin, kterou gymnázia musí vyčerpat na posílení výuky libovolných předmětů a na volitelné předměty pro profilaci žáků, avšak libovolně. (VÚP, 2007, str. 83–85) Disponibilní časová dotace v RVP ZV pro druhý stupeň je nižší – osmnáct hodin.³² (VÚP, 2017, str. 141)

RVP G určuje, že časovou dotaci pro oblasti Člověk a společnost a Člověk a příroda je nutno čerpat v prvních dvou ročnících studia. V následujících dvou ročnících studia je čerpání volitelné.

³¹ Škola musí obě oblasti zařadit a naplnit požadavky na výstupy v RVP G, ale konkrétní časovou dotaci si škola pro obě oblasti určí libovolně tak, aby v součtu za čtyři roky splnila minimálně oněch třicet šest hodin.

³² Pro úplnost uvádím, že celková týdenní časová dotace pro druhý stupeň základního vzdělávání činí striktně 122 hodin, (VÚP, 2017, str. 141–142) kdežto u gymnázií je vyšší a musí se pohybovat od 132 do 140 hodin na žáka (zohledněn požadavek na dělení tříd např. kvůli seminářům apod.). (VÚP, 2007, str. 83–85)

Tento systém podporuje možnost profilace gymnázií, když v prvním a druhém ročníku je většina oblastí určena jako povinná, a vzdělávání tak jako všeobecné a ve třetím a čtvrtém ročníku je naopak většina oblastí postavena jako volitelná (jako povinná oblast naopak nastupují volitelné vzdělávací aktivity), a vzdělávání je tak koncipováno jako profilované, umožňující „v maximální míře uspokojovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků“. (VÚP, 2007, str. 82–83)

RVP G sice také specifikuje tzv. průřezová témata, ale neurčuje jim časovou dotaci (má být čerpána z disponibilní časové dotace), zároveň se však žádné průřezové téma přímo netýká mnou sledovaného tématu české státovědy, proto mě bude zajímat pouze vzdělávací oblast Člověk a společnost, obor Občanský a společenskovední základ, zejména tematický okruh Občan ve státě, respektive Občan a právo.

V tematickém okruhu Občan a právo je pro zaměření mé bakalářské práce relevantní pouze jeden bod z očekávaných výstupů u žáka, který „*uvede, které státní orgány vydávají právní předpisy i jak a kde je uveřejňují*“. (VÚP, 2007, str. 41)

Tematický okruh Občan ve státě je obsahově pro moji práci mnohem zajímavější než Občan a právo, ale oproti RVP ZV stručnější, což je obecná vlastnost RVP G. V očekávaných výstupech je pro mě relevantní, že žák „*vymezí, jakou funkci plní ve státě ústava a které oblasti života upravuje, [a] objasní, proč je státní moc v ČR rozdělena na tři nezávislé složky, rozlišuje a porovnává funkce a úkoly orgánů státní moci ČR*“. Pro problematiku porozumění volbám je podstatné, že RVP G určuje, že žák také „*vyloží podstatu komunálních a parlamentních voleb, na příkladech ilustruje možné formy aktivní participace občanů v životě obce či širších společenstvích*“. (VÚP, 2007, str. 40–41)

V učivu tematického okruhu Občan ve státě jsou pro oblast české státovědy směrodatné části, které definují, co má být žákům předáno v učivu o *státu* – zejména se žák musí dozvědět, o základních ustanoveních v Ústavě; a v učivu o *demokracii*, v rámci něhož se mají žáci dozvědět o podstatě občanské společnosti, o jejích institucích, o politických subjektech, o politickém životě ve státě; o volbách, volebních systémech a o úřadech. (VÚP, 2007, str. 41)

6.3. Shrnutí RVP v kontextu strategických dokumentů a školského zákona

Rámcové vzdělávací programy se orientují především na výstupy vzdělávání u žáka, tedy definují standardy v jednotlivých vyjmenovaných oborech vzdělávání. Ačkoli tedy nesou název programy, jsou de facto vzdělávacími standardy. (Greger, 2006, str. 127) Pojmu vzdělávací programy odpovídají učební osnovy (nahrazené RVP) platné do roku 2005 (MŠMT, 1997).

Rámcové vzdělávací programy jsou zaměřeny především na osvojování si kompetencí, což je vedle výchovných aspektů vzdělávání³³ (zejména v RVP ZV) formulováno primárně ve školském zákoně (§ 44 a § 57)³⁴ a následně zejména v cílech obou zkoumaných RVP.

Jako klíčové kompetence jsou v RVP ZV vyjmenovány kompetence *k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní*. (VÚP, 2017, str. 10–13)³⁵ Požadavky na znalosti se v cílech RVP neobjevují, jen k ukončení gymnaziálního vzdělávání v cílech nalezneme velmi obecnou formulaci požadavku „*vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G*“, (VÚP, 2007, str. 8) která rámcově vymezené znalosti v RVP G implicitně zahrnuje.

Výše nastíněnou obecně platnou nejasnost ve vymezení cílů kritizuje i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (Strategie 2020), která požaduje důkladnější popis očekávané úrovně širších dovedností a postojů i v oblasti demokratického vládnutí. (MŠMT, 2014b, str. 30) Ovšem Strategie 2020 se občanskému vzdělávání jinak dále nevěnuje, a toto deklaratorní zmínění demokratického vládnutí tak zůstává osamocené. Jistou vnímanou povinností tuto oblast zmínit, avšak bez ambice ji dále rozpracovat, dokumentuje analytický dokument ke Strategii 2020, v němž jsou rozpracovávány výsledky českých žáků v mezinárodních šetřeních zaměřených na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost (šetření PISA, TIMSS, PIAAC) i s odkazy na lepší výsledky asijských vzdělávacích systémů, ale v té době již známá šetření zaměřená na občanské kompetence CIVED 1999 či ICCS 2009 (obojí IEA) dokument nijak nereflektuje. (MŠMT, 2014a)

Kořeny minimálního zájmu o občanské vzdělávání nalezneme už v Bílé knize, která sice taktéž v obecné rovině deklaruje nutnost občanského vzdělávání (ačkoli spíše v širším pojetí demokratické výchovy), ale například prioritními oblastmi zájmu tohoto dokumentu, který vytyčoval závazný směr a závazné cíle vzdělávání mladé demokratické společnosti, jsou *cizí jazyky, informační technologie, environmentální vzdělávání a výchova, klíčové kompetence a fond učebnic, podpůrných materiálů a vzdělávacího softwaru*. (MŠMT, 2001) Dokument tak klade větší důraz na osvojení si základů ochrany přírody než na osvojení si základů demokratického parlamentního systému, v němž žijeme. Nedostatek zájmu o občanské vzdělávání i nedostatek financí pro jeho rozvoj nakonec přiznává i samo MŠMT v Situační zprávě v oblasti občanského

³³ Vést žáky k toleranci, komunikaci, pomáhat jim rozvíjet osobnost. (VÚP, 2017, str. 8–9)

³⁴ V § 44 školského zákona o cílech základního vzdělávání je kladen důraz pouze na kompetence k učení a na výchovné aspekty vzdělávání ústící do správných postojů ke zdraví, k přírodě, k lidem ve společnosti a k dalšímu vzdělávání. § 57 věnující se cílům středního vzdělávání zdůrazňuje další osobní rozvoj jedince, přípravu pro plnohodnotný život ve společnosti a samozřejmě přípravu pro celoživotní vzdělávání. (Česko, 2004)

³⁵ V modifikaci RVP G pak namísto kompetence pracovní dokument operuje s kompetencí *k podnikavosti* (VÚP, 2007, str. 9–11).

vzdělávání z června 2016 (MŠMT, 2016), a to navzdory usnesení Poslanecké sněmovny k podpoře občanského vzdělávání z 27. listopadu 2014 (Česko, 2014).³⁶

Požadované osvojení si kompetencí v pojetí RVP znamená osvojení si určitých vzorců chování a myšlení. Dimenzi učiva – toho, co vyučovat – RVP definují jen velmi obecně u kapitol oborů vzdělávání, a ponechávají tak učitelům velkou volnost ve stavbě i obsahu hodin, čímž, jak deklarují, „podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“. (VÚP, 2017, str. 6) Rámcové vzdělávací programy slovy RVP G stanovují „pouze základní parametry organizace vzdělávání, čímž vytváří široký prostor pro variabilitu řešení učebních plánů školních vzdělávacích programů“. (VÚP, 2007, str. 82) Žádný z cílů základního ani gymnaziálního vzdělávání neobsahuje explicitní požadavek na osvojení si znalostí, natož na osvojení si znalostí o fungování politického systému, v němž žáci žijí.³⁷ Pravděpodobně poslední pokus o stanovení základní požadované úrovně znalostí v oblasti české státovědy nalezneme v *Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004*. (MŠMT, 2000) Zmiňováno je spíše využívání osvojených vědomostí, jež nejsou ale přesně definovány a jejichž požadovaný rozsah není v oblasti české státovědy velký, a vedení k dovednostem.

Ze státní kurikulární politiky vycházejí přímo – bez dalšího mezistupně např. na úrovni kraje – jednotlivé školní vzdělávací programy (ŠVP)³⁸, u nichž ale školy požívají velké volnosti ve stavbě školního rozvrhu a v tvorbě učebních osnov. Samotní učitelé disponují další vlastní autonomií v obsahu vyučovací hodiny za předpokladu, že naplní požadavky centrální i školní kurikulární politiky. Náповědu a vedení při naplňování státní kurikulární politiky učitelé logicky očekávají od učebnic, s jejichž pomocí hodiny připravuje drtivá většina z nich. Do obsahu hodiny tak velkou měrou promlouvají právě používané učebnice. (Mikk, 2007, str. 11–13)

Ovšem autoři učebnic se ve státních kurikulárních dokumentech mohou opřít pouze o povinné okruhy a témata, rámcově pak o povinné učivo, konkrétní informace, jejich podání a skladba záleží na vůli autorů učebnic.³⁹ Ze státních kurikulárních dokumentů je jasně patrné, že žáci musejí získat informace o Ústavě, o ústavních institucích, o volbách i o legislativním procesu, byť přímo o něm se v žádném Rámcovém vzdělávacím programu nemluví, ale můžeme tak odvodit z požadavku tematického okruhu RVP G Stát a právo osvětlit, jak státní orgány vydávají právní předpisy, (VÚP, 2007, str. 41) popřípadě z obsahu Ústavy, jejíž obsah mají žáci znát. (VÚP, 2017, str. 51) Nicméně faktem zůstává, že striktně požadovaná hloubka znalostí o českém politickém

³⁶ Přijato prostou většinou 82 hlasů. Proti hlasovala svorně jen KSČM. (PSP ČR, 2014)

³⁷ Vyjma obecné deklarace o vzdělanostním základu v RVP G. (VÚP, 2007, str. 8)

³⁸ Viz Příloha č. 3: Systém kurikulárních dokumentů.

³⁹ V případě, že učebnice usiluje o doložku MŠMT (což je většina učebnic zejména pro základní školy) musí učebnice projít recenzním řízením a schválením ředitelem příslušného odboru na MŠMT. Ovšem kvalitu a strukturu tohoto řízení kritizují zvláště sami autoři učebnic i nakladatelé, kteří volají po lepším (nikoli mírnějším!) systému. (Maňák a další, 2007, str. 41–47)

systému a jeho fungování není velká a už vůbec není jasně definovaná. Zároveň kurikulum neobsahuje vodítka, jak mají být znalosti předávány.

Podstatným zjištěním je i Strategií 2020 vytýkaná absence evaluačních opatření ve všech oblastech žákova výkonu. Respektive Strategie 2020 formuluje požadavek na rozvíjení evaluačních opatření (MŠMT, 2014b, str. 31), která viditelně probíhají jen na mezinárodní úrovni pro potřeby mezinárodních srovnání (zejména zemí OECD), ovšem český stát požadované výstupy vzdělání v oblasti znalostí o českém politickém systému samostatně neověřuje, a to ani z hlediska nejasně vymezených požadovaných kompetencí, ani z hlediska získaných znalostí.⁴⁰

7. Analýza učebnic

Formou odpovědí na otázky, jejichž formulace je inspirována obsahem příslušných ustanovení Ústavy ČR, odpovím na druhou výzkumnou otázku týkající se po způsobu, jak mohou české učebnice určené k výuce české státovědy na druhém stupni základních škol a na gymnáziích přispívat k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému.

Odpovídám zvlášť na otázky o učebnicích základního školství a zvlášť na otázky o učebnicích pro gymnázia. Na konkrétní učebnice se odkazuji jen pro demonstraci některého jevu a činím tak skrze číslo v závorce náležející dané učebnici v seznamu analyzovaných učebnic v kapitolách 4.2.1. a 4.2.2. Textově nerozlišuji učebnice s doložkou MŠMT a učebnice bez doložky, abych zachoval přehlednost, ale ve shrnutí se k doložce MŠMT vyjádřím. Na konci této kapitoly poznatky sumarizuji a uvedu do kontextu i s kurikulárními dokumenty.

V odpovědích vycházím z poznámek, které jsou přílohou bakalářské práce (Příloha č. 5: Charakteristika učebnic).

7.1. Odpovědi na standardizované otázky

Následuje osm otázek formulovaných jednak na základě Ústavy, a to otázka 7.1.1. týkající se po politických stranách (čl. 5), otázky 7.1.2. a 7.1.3. o moci zákonodárné (Hlava II) a otázky 7.1.4. až 7.1.6. týkající se po reflexi ustanovení o moci výkonné a po zahrnutí státního zastupitelství (Hlava III), jednak cílených na postihnutí struktury učebnice, a to otázka 7.1.7. ověřující

⁴⁰ Byť za jistý evaluační nástroj můžeme považovat společnou část maturitní zkoušky, která však nezahrnuje vzdělávací oblast Člověk a společnost, zato zahrnuje vzdělávací oblast Člověk a příroda, jmenovitě matematiku. Nicméně vzdělávací oblast Člověk a příroda se dělí o povinnou časovou dotaci s oblastí Člověk a společnost. (VÚP, 2007, str. 83) Je tedy otázka, zda ŠVP nebudou na úkor oblasti Člověk a společnost věnovat více času oblasti Člověk a příroda.

dodržování oddělování státních mocí v učebnicích a otázka 7.1.8. týkající se po v učebnicích užívané terminologii.

7.1.1. Je z učebnic patrné, že ČR je parlamentní demokracií s klíčovou rolí politických stran a hnutí?

Učebnice pro základní vzdělávání

Devět z patnácti učebnic politické strany a hnutí (dále jen politické strany) nezmiňuje vůbec. Bylo by to pochopitelné, kdyby o politických stranách hovořila jiná učebnice z téže ucelené řady, ovšem ve dvou řadách z pěti analyzovaných jsem nenalezl o politických stranách žádnou podstatnou zmínku.

Kvitovat je však třeba skutečnost, že pokud už je výklad o politických stranách zařazen, a děje se tak v šesti učebnicích obvykle pro osmý a devátý ročník, respektive ve třech ucelených řadách alespoň v jedné učebnici a v obou učebnicích mimo ucelené řady, pak obvykle i s vysvětlením funkce politických stran ve společnosti a s důležitostí jejich podílu na chodu zastupitelské demokracie. Nakladatelství Septima (15) politickým stranám věnuje dokonce samostatnou kapitolu.

Nezařazení výkladu o politických stranách nelze přiřadit k učebnicím vydávaným v určitém časovém rozmezí, neboť absence zmínky je skutečností jak v nejstarší (7–9), tak naopak i v nejnovější (17) analyzované řadě učebnic.

Učebnice pro gymnázia

Středoškolské učebnice se výkladu o politických stranách věnují podstatně častěji než učebnice pro základní školství, a to v devíti z dvanácti případů. Zároveň platí, že pokud se učebnice politickým stranám věnují, pak v kontextu jejich funkce v demokratické společnosti. Už méně učebnic ale klasické pojetí stran jako skupin bojujících o moc ve státě rozvede, natož aby je uvedlo do českého kontextu.

Příkladem dobré praxe je učebnice z nakladatelství Didaktis (18), která věnuje politickým stranám a politickému životu v České republice dokonce dvě samostatné výkladové kapitoly. Jedna kapitola je věnována politickým stranám a jejich funkci v politickém životě obecně a druhá kapitola se věnuje politickému a občanskému životu v České republice.

7.1.2. Jak učebnice popisují moc zákonodárnou, zákonodárce, volby do komor Parlamentu a funkci těchto komor?

Učebnice pro základní vzdělávání

Všechny ucelené řady a zároveň i většina učebnic se popisu institucí moci zákonodárné věnuje, a to včetně voleb. Rozdíl je však v podrobnosti výkladu. Obecným standardem obsahu učebnic je

počet zákonodárců, délka jejich mandátu a obvykle i pasivní a aktivní volební právo. Ne všechny učebnice však odlišují Poslaneckou sněmovnu a Senát při vysvětlování role moci zákonodárné. Zjevné chyby učebnice však obsahují jen velmi zřídka.

Špatným příkladem je v této oblasti učebnice nakladatelství ALBRA/SPL-Práce (1), která volby vysvětluje názorně na jejich uspořádání ve třídě, avšak dopouští se zmatečností – například když několikrát zdůrazňuje možnost zakroužkovat až čtyři osoby na hlasovacím lístku (tzn. udělit preferenční hlasy)⁴¹, ale bez vysvětlení, k čemu je takový počín dobrý⁴² – i zjevných chyb, když tvrdí, že u voleb se mohu prokázat řidičským průkazem, což není pohledem do zákona pravda. (Česko, 1995a)

Některé učebnice se věnují zvláště i Senátu, zdůrazňují jej jako nositele kontinuity a pojistku stability a obhajují jeho korekční funkci v zákonodárném procesu.

Učebnice pro gymnázia

Učebnice si udržují minimální standard v podobě popisu dvoukomorového Parlamentu, počtu zákonodárců v jeho komorách i charakteristiky nutné pro zvolení. Chyby se v dotazované oblasti spíše nevyskytují, ale velmi rozdílná je hloubka, s níž se tématu učebnice věnují. Většina učebnic se volbám věnuje alespoň v rozsahu rozlišení volebních systémů pro Senát a Poslaneckou sněmovnu. Procesu voleb se věnuje jen menšina učebnic a výklad je v nich obvykle stručný na úkor srozumitelnosti.

Funkce komor bývá zploštěna na aktéry legislativního procesu, což implicitně vyplývá z dalších částí učebnic o přijímání zákonů, ale explicitní výklad (dalších) charakteristik práce komor, jako jsou funkce kontrolní a kreační, se vyskytne raritně.

7.1.3. Jak popisují učebnice legislativní proces? Je z popisu patrné, jak rychle lze změnit zákon a jaké jsou typy zákonů? Jak definují učebnice aktéry legislativního procesu?

Učebnice pro základní vzdělávání

U procesu tvorby legislativy a jeho významu jsem rozlišil dva přístupy – přístup zaměřený na znalosti o průběhu legislativního procesu a přístup zaměřený na smysl přijímání zákonů. Převažuje první přístup, kdy autoři učebnice postihují tvorbu zákona obvykle klasickým jednoduchým schématem: *návrh – schválení v Parlamentu – podpis prezidenta*.

⁴¹ Což je zmínka v učebnicích pro základní vzdělávání ojedinělá.

⁴² Udělením preferenčního hlasu je možné za určitých okolností změnit pořadí kandidátů na hlasovacím lístku a tím i ovlivnit zvolení, či nezvolení konkrétního kandidáta. (Česko, 1995b)

Jsou-li zmiňováni aktéři nadaní zákonodárnou iniciativou, nezřídka je pro pochopitelné zjednodušení vynechána skupina poslanců a zákonodárná iniciativa je pojmoslovím učebnice svěřena obecně poslancům. Některé učebnice ve výčtu zapomínají na krajská zastupitelstva.

Učebnice nakladatelství ALBRA/SPL-Práce (1) je příkladem největšího zjednodušení legislativního procesu, když konstatuje, že zákony vydává Parlament, kterému je předkládá vláda. Učebnice pro osmý ročník nakladatelství Fraus (5) pak zosobňuje příklad nejpodrobnějšího popsání legislativního procesu, neboť zmiňuje tři čtení v Poslanecké sněmovně, v grafice znázorňuje postup v případě senátního a prezidentského veta, základní lhůty Senátu a prezidenta pro vrácení návrhu zákona i odlišnosti v přijímání zákonů ústavních. Odlišení různých druhů zákonů i s odůvodněním je v učebnicích pro základní vzdělávání raritní.

Druhý přístup představuje učebnice od nakladatelství Septima (15), v níž autoři kladou důraz na smysl a důvody přijímání zákonů a na vědomí demokratičnosti a důležitosti přijímání pravidel chodu společnosti. Právě z druhého přístupu lze snadněji vyčíst, že proces přijímání legislativy není rychlou ani jednoduchou záležitostí včetně odůvodnění, proč tomu tak je.

Učebnice pro gymnázia

Legislativní proces je názorným příkladem tématu, které je v učebnicích pro gymnázia podáno, respektive nepodáno v krajnostech. Najdou se učebnice, kde není o procesu přijímání zákonů ani zmínka (27), potažmo učebnice, které si vystačí se stručnou poznámkou, že k vydání zákona je třeba jej navrhnout, poté schválit Parlamentem, podepsat prezidentem a následně jej vyhlásit. V druhém extrému je legislativní proces názorně popsán od zmínění připomínkového řízení až po vyhlášení ve Sbírce zákonů včetně lhůt a modifikací podle článku 39 Ústavy. Žádná učebnice do výkladu nezařazuje modifikaci legislativního procesu v případě přijímání volebních zákonů (tzn. nepřehlasovatelnost Senátu tak, jak ji upravuje článek 40 Ústavy).

Zvláště při popisu modifikací se učebnice dopouštějí zavádějících formulací, které pravděpodobně nebudou chybami, ale vedou k mylnému výkladu tak, jako když autor v učebnici od nakladatelství Fortuna (24) na straně 64 popisuje nutné většiny pro přijetí ústavního zákona formulací, že „*je třeba třípětinové většiny všech poslanců a všech přítomných senátorů*“. Parkanova formulace opomíjí článkem 39 odstavcem 4 Ústavy požadovanou třípětinovou většinu přítomných senátorů.

Kromě zavádějících formulací se objevují i chyby, a to jak pojmoslovné, o nichž píše v otázce k terminologii, tak chyby, které balancují na hraně chybné formulace a faktické chyby. Například v učebnici Právo od Computer Media (26) se nesmyslně pro schválení ústavního zákona požaduje třípětinová přítomnost všech zvolených zákonodárců, ale o hlasovacím kvoru se učebnice nezmiňuje vůbec; v učebnici Politologie od téhož nakladatelství (22) je prisuzována

zákonodárná iniciativa chybně ministerstvům (vedle vlády), a sice správně zastupitelstvu vyššího územního samosprávného celku, ale jako příklad se uvádí územní kraj Severomoravský, který zastupitelstvem, natož zákonodárnou iniciativou nedisponuje.⁴³

Ve velmi podrobných popisech se projevuje neexistence jakékoli metodiky pro výuku o českém politickém systému. V učebnici od nakladatelství Computer Media (22) jsem se například setkal s podrobným popisem připomínkového řízení včetně lhůt pro vyjádření vlády k návrhu zákona, lhůty pro vyjádření legislativní rady vlády apod., o nichž Ústava nehovoří, ale následně byla opomenuta třicetidenní lhůta pro Senát (podle článku 46 Ústavy), v níž se musí k návrhu zákona tato instituce vyjádřit, i patnáctidenní časový limit pro prezidenta na uplatnění suspenzivního veta (podle článku 50 Ústavy).

Obecně je pro středoškolské učebnice ale charakteristické podrobnější pojetí legislativního procesu a tím i zřetelnější vyjádření náročnosti a pomalosti celého procesu. Názorně průběh a smysl legislativního procesu vykládají analyzované učebnice upřednostňující před výkladem osobní zážitek studentů například formou simulace voleb a přijímání zákonů ve třídě, ovšem na úkor podrobného výkladu.

7.1.4. Jak učebnice popisují postavení prezidenta republiky, jeho pravomoci a volby do úřadu?

Učebnice pro základní vzdělávání

Učebnice obvykle operují se starou ústavní úpravou nepřímých voleb prezidenta republiky, což je dáno datem vydání učebnic. Učebnice vydané po roce 2013 (včetně) již úpravu z roku 2012 o přímé volbě prezidenta republiky reflektují.

Všechny učebnice o volbě hovořící definují i pasivní volební právo v souvislosti s úřadem prezidenta včetně délky mandátu a omezení počtu funkčních období. Shodně také konstatují, že je reprezentantem země v zahraničí a nezdědka dodávají [tak jako například na straně 96 a 97 učebnice od nakladatelství SPN (11)], že „[prezident] ztělesňuje hodnoty, na nichž je naše ústavní zřízení založeno, tedy demokracii, svobodu a spravedlnost“.

⁴³ V České republice existují dva typy krajů. Územní kraje jsou zřízeny zákonem č. 36/1960 Sb., o územním členění státu. (Česko, 1960) Tyto kraje slouží pro administrativní členění státu (fakticky se jím řídí například soudy nebo krajská ředitelství policie) a od roku 1990 nemají volené orgány. Některé územní kraje (např. Středočeský) nesou stejný název jako kraje samosprávné. Ovšem mezi samosprávné kraje podle ústavního zákona č. 347/1997 Sb. (Česko, 1997) nepatří kraj Severomoravský, ani nikdy nepatřil. Severomoravský kraj je pouze krajem územním zřízeným podle zmíněného zákona č. 36/1960. Vedle územních krajů existují ony samosprávné kraje, které jediné disponují zákonodárnou iniciativou a do jejichž zastupitelstev každé čtyři roky volíme své zástupce. Mezi samosprávné kraje patří například Moravskoslezský kraj, který se teritoriálně s územním krajem Severomoravským kryje. (Gerloch a další, 2013, str. 247–249)

Obecným nešvarem ve výkladu o prezidentovi republiky je předkládání informací o jeho pravomocích bez uvedení do kontextu. Obvykle bývají uvedeny pravomoci bez rozlišení na absolutní podle článku 62 Ústavy a kontrasignované podle článku následujícího, není zároveň jasné, podle čeho jsou uvedené pravomoci vybírány, neboť nikdy nejsou uvedeny všechny. Takřka nikdy nechybí pravomoci být vrchním velitelem ozbrojených sil, udělovat státní vyznamenání, jmenovat a odvolávat vládu, svolávat a rozpouštět Poslaneckou sněmovnu či vetovat zákony. Ovšem výrazně zkreslující je právě demonstrativní vymezení pravomocí bez uvedení do souvislostí. Pro žáka z textu tedy plyne, že prezident může například odvolávat vládu a rozpouštět Sněmovnu kdykoli uzná za vhodné. Veto prezidenta bývá obvykle vysvětleno v části o legislativním procesu a vztah vlády k Poslanecké sněmovně bývá v jiných částech textu také zmíněn, není to však pravidlem, ovšem **nekontextuálnost prezidentských pravomocí** je systémovým nedostatkem učebnic.

Druhým obecným rysem výkladů o prezidentovi republiky je optická převaha v textu nad vládou a často i nad mocí zákonodárnou, která ještě nabývá na rozsáhlosti, když je do kapitoly o prezidentovi začleněn i historický exkurz po předchozích nejvyšších ústavních představitelích a množství informací o nich a tím i textu o prezidentovi, který tak opticky válcuje všechny ostatní instituce tak, jako např. v učebnici od nakladatelství Nová škola (13), kde se výklad vládě věnuje jednou větou, kdežto prezidentovi ve dvou stranách.

Učebnice pro gymnázia

Nejnovější učebnice pro gymnázia byla vydána v roce 2012, proto všechny tituly bez výjimky operují s původním způsobem volby prezidenta Parlamentem, jen jediná učebnice z roku 2012 (22) avizuje, že již existuje nová úprava volby, podle níž se bude napříště postupovat, a budeme tak prezidenta volit přímo.

Opticky se převaha prezidenta v textu zmenšuje, byť obecně zůstává viditelná přinejmenším vůči vládě, ale moci výkonné jako celku je obvykle věnováno méně prostoru než moci zákonodárné a legislativnímu procesu dohromady.

Učebnice se méně věnují, nebo se vůbec nevěnují exkurzům k předchůdcům prezidenta a téměř se nevěnují ani osobnosti prezidenta republiky. Učebnice se věnují striktně odosobněné instituci prezidenta jako takové, u níž neopomínají uvádět pravomoci, které uvádějí autoři v učebnicích pro základní vzdělávání – být vrchním velitelem ozbrojených sil, udělovat státní vyznamenání, jmenovat a odvolávat vládu, svolávat a rozpouštět Poslaneckou sněmovnu či vetovat zákony; častěji zmiňují právo amnestie a udělování milostí, ovšem také často tyto pojmy směšují; a obvykle přidávají ještě jmenování (ústavních) soudců a členů České národní banky.

Setkal jsem se i s plným výčtem pravomocí podle článků 62 a 63 Ústavy, popřípadě alespoň s douškou, že některé pravomoci prezidenta vyžadují kontrasignaci předsedy vlády, nebo pověřeného člena vlády. Zůstává však velkým problémem nekontextuálnost pravomocí prezidenta, a to i přesto, že se častěji objevuje snaha alespoň o minimální upřesnění, která je patrná u rozpouštění Poslanecké sněmovny, kdy například učebnice od nakladatelství Computer Press (16) konstatuje, že Poslaneckou sněmovnu prezident rozpouští v zákonem stanovených případech, a dále je patrná u jmenování vlády, v kterémžto kontextu se často zmiňuje jmenování takového člověka předsedou vlády, který dokáže získat pro tuto vládu důvěru Poslanecké sněmovny.

7.1.5. Je z učebnic patrné, že vláda je vrcholným reprezentantem exekutivní moci? Jak jsou popsány její pravomoci a vztah k Parlamentu a prezidentovi? Jak je popsáno konstituování vlády?

Učebnice pro základní vzdělávání

Obsah výkladu o vládě lze takřka ve všech učebnicích shrnout do minimalistického, ale výstižného tvrzení ze strany 53 učebnice nakladatelství Nová škola (12): „*Vláda řídí zemi, prosazuje zákony schválené parlamentem a připravuje nové. Tvoří ji ministři, v jejich čele stojí předseda vlády.*“ Učebnice obvykle ještě charakterizují vládu dle dikce článku 67 Ústavy jako vrcholný orgán výkonné (státní) moci, málokteré však upřesňují, co status tohoto vrcholného orgánu znamená.

V učebnici od nakladatelství Septima (15) autoři věnují nebývale zvýšenou pozornost vládě v porovnání s prezidentem a její funkci vysvětlují analogicky na příkladu starosty obce včetně popisu cesty, kterou by se měl čtenář vydat, aby se mohl stát předsedou vlády, totiž zapojit se do činnosti politické strany, ideálně působit na nižší úrovni politiky a pak se nechat nominovat do klání o vyšší politické pozice. Přístup vysvětlování na známých příkladech v praxi a s kontextem je pro tuto učebnici příznačný. Ostatní učebnice, upřesňují-li roli vlády, si vystačí s konstatováním, že řídí všechny oblasti života společnosti či že v rámci zákona vláda vydává nařízení.

Podobnou vyprávěcí cestou jako nakladatelství Septima (15) se vydalo i nakladatelství ALBRA/SPL-Práce (1), které svou učebnici pro sedmý ročník koncipovalo do podoby příběhů rodiče a zvědavých dětí. Vláda je v podání učebnice degradována nejen opticky, ale i explicitně, když je v příběhu popisováno, jak děti na víkendovém výletě po Praze navštíví Pražský hrad, vidí, jak prezident přijímá zahraniční návštěvu a společně se obdivují, jak je funkce prezidenta náročná, a shodují se, že by funkci prezidenta vykonávat nechtěli. Následně přichází před sídlo vlády, která o víkendu neúřaduje, a proto ji pracovat neuvidíme.

Konstituování vlády je do výkladu učebnic zahrnuto výjimečně, častěji se setkáváme s připomínkou, že vláda je odpovědná Poslanecké sněmovně (či obecně Parlamentu) a bývá upřesněno, že vláda žádá po svém jmenování Sněmovnu o vyslovení důvěry.

Učebnice pro gymnázia

Středoškolské učebnice věnují vládě více prostoru než učebnice pro základní vzdělávání. Žádná učebnice neopomíná zmínit, že vláda je vrcholným orgánem výkonné moci, standardně dále učebnice pojednává o složení vlády z předsedy vlády, z místopředsedů a z jednotlivých ministrů, které jmenuje prezident na návrh předsedy vlády, a obvykle učebnice dodávají, že vláda rozhoduje ve sboru většinou všech hlasů.

Často učebnice popisují i proces konstituování vlády včetně několika pokusů a včetně nutnosti získat důvěru Poslanecké sněmovny, popřípadě i včetně možnosti Poslanecké sněmovny vyjádřit vládě nedůvěru. Častý jevem je zapojení výkladu o státní správě minimálně ve formě vyjmenování některých ministerstev.

7.1.6. Řadí učebnice státní zastupitelství k moci výkonné? Co o něm říkají?

Učebnice pro základní vzdělávání

Ve čtyřech z pěti ucelených řad je státní zastupitelství zmíněno, obvykle i se základním vysvětlením jeho funkce, tj. zastupovat stát před soudem. Ve zbylých učebnicích není do výkladu o českém politickém systému státní zastupitelství zařazeno vůbec, což ovšem koresponduje s obecným trendem vykládat o státním zastupitelství až v dílech o právu, nebo o moci soudní.

Učebnice pro gymnázia

Učebnice v sedmi případech z dvanácti zařazují státní zastupitelství do výkladu, a to až na jeden případ do výkladu o moci výkonné.⁴⁴ Bezezbytku tak činí i s vysvětlením role státního zastupitelství, ovšem vysvětlení se obvykle omezuje na konstatování, že státní zastupitelství zastupuje stát před soudem.

7.1.7. Dodržují učebnice oddělení moci zákonodárné a výkonné?

Učebnice pro základní vzdělávání

Učebnice oddělování mocí ve státě obvykle řeší optickým oddělením mocí do příslušně pojmenovaných kapitol, jen učebnice nakladatelství ALBRA/SPL-Práce (1) včlenila moc zákonodárnou do kapitoly Státní moc a teprve pro moc výkonnou a soudní stvořila vlastní kapitoly.

⁴⁴ Jedna učebnice zmiňovala státní zastupitelství až v kapitole o právu (27).

Učebnice pro gymnázia

Učebnice beze zbytku dodržují oddělení mocí ve státě formou oddělování jednotlivých mocí do samostatných kapitol, k nimž obvykle přidávají ještě kapitoly o legislativním procesu, politických stranách apod.

7.1.8. Využívají učebnice správnou terminologii v oblasti české státovědy?

Učebnice pro základní vzdělávání

Učebnice pro základní vzdělávání využívají poměrně precizní pojmový aparát. Samostatně o Poslanecké sněmovně a o Senátu hovoří výjimečně, proto je lapsus učebnice nakladatelství ALBRA/SPL-Práce (1), která vysvětluje volby do Parlamentu, přičemž míní volby do Poslanecké sněmovny, spíše výjimečný. Učebnice zároveň vždy užívají pojem předseda vlády, a to znovu s jednou výjimkou v podobě pojmu ministerský předseda v učebnici nakladatelství Olomouc (7).

Učebnice pro gymnázia

Učebnice určené pro středoškolské vzdělávání o českém politickém systému mnohem častěji než učebnice pro základní vzdělávání selhávají v terminologické oblasti, a to ve třetině zkoumaných učebnic. Nejčastěji dochází ke směšování pojmů Parlament, Poslanecká sněmovna a Senát zejména tím způsobem, že učebnice hovoří o Parlamentu a Sněmovně bez zmínění Senátu, nebo je pojem Parlament užíván pouze pro jednu z komor bez zmínění komory druhé a pojmů ostatních, typickým příkladem je na straně 104 své učebnice Jiří Bílý (17): *„Pak návrh odchází na jednání pléna Parlamentu. Pokud je zákon schválen, je postoupen Senátu, a pokud i ten se vyjádří, je odeslán prezidentu republiky, který má právo Parlamentu vrátit zákon.“*

Méně závažné terminologické záměny (například prezident republiky podle článku 54 Ústavy je důsledně titulován prezident České republiky nebo záměna pojmu předseda vlády za pojmy související) jsou řídké. Stejně tak jsem se jen v jednom z případů setkal se záměnou pojmu výbor (ve smyslu parlamentní) za pojem komise – nutno však podotknout, že výborům a komisím se učebnice věnují doslova raritně.

7.2. Shrnutí analýzy učebnic

Učebnice lze obecně rozdělit do dvou skupin podle pojmání výkladu. První početnější skupina pojímá výklad více stroze a bodověji, využívá schémata a častěji definice. U nich kvitují přehlednost a snadnost vyhledávání informací. V bodech postupují typicky *příručky k maturitě*. Druhé pojetí charakterizují jako vyprávěcí, postupuje formou příběhu, nebo souvislého výkladu, informace se v něm hůře hledají, ale umožňují lépe informace kontextualizovat.⁴⁵

Učebnice pro střední školy častěji postupují formou jednoduchých bodů než učebnice pro základní školství, a to zejména ty, které se snaží postihnout všechny oblasti základů společenských věd tzv. *v kostce*.

Všechny učebnice dodržují jistý minimální základ znalostí, o nichž pojednávají. Ovšem tento minimální základ lze shrnout do konstatování, že jsme demokratickou republikou, v níž existuje oddělení mocí na výkonnou a zákonodárnou, přičemž moc zákonodárná je reprezentována Parlamentem, který vydává zákony, a moc výkonná sestává z prezidenta, jenž reprezentuje zemi navenek, a z vlády, jež zemi spravuje. Ostatním obsahem učebnic je nejednotná nadstavba s velmi rozdílnou kvalitou, která může vést k utváření miskonceptů o českém politickém systému. Všechny identifikované nedostatky učebnic shrnuje přehledně *Tabulka č. 2: Identifikované nedostatky učebnic* nacházející se na konci kapitoly. V tabulce ze zjištěných nedostatků – tam kde byly systémové, nebo často vyskytující se – vyvozují i možné vyplývající miskoncepty.

Poměrně dobře si učebnice po obsahové stránce vedou u charakteristik moci zákonodárné a u výčtu pravomocí prezidenta republiky. Tyto pravomoci však učebnice uvádějí velmi často selektivně bez zjevného klíče pro výběr uvedených pravomocí a bez kontextu – tato **nekontextuálnost** pravomocí (nejen prezidentských) je obecným a závažným nedostatkem učebnic všeobecně spolu s opticky **naddimenzovaným obsahem** výkladu o prezidentovi republiky v kontrastu s ostatními institucemi českého politického systému. Nekontextuálnost prezidentských pravomocí a naddimenzovaný obsah výkladu v souvislosti s prezidentem může vést k prvnímu identifikovanému miskonceptu, totiž představě o silném prezidentovi a o prezidentském systému v ČR a k upozadění role vlády a předsedy vlády, potažmo k „zneviditelnění“ její role ve prospěch prezidenta.

Nečekaně často jsem se setkával se zařazování výkladu o politických stranách a hnutích i se zmínkami o státním zastupitelství. Častý byl ale i výskyt základních **faktických chyb**, které se mísí se zavádějícími formulacemi a s **pojmoslovnými lapsusy**. Tyto faktické chyby

⁴⁵ Podrobnosti charakterizující jednotlivé učebnice naleznete v Příloze č. 5: Charakteristika učebnic.

a pojmoslovné lapsusy se často opakují v oblasti směřování a chybného užívání pojmů Parlament, Poslanecká sněmovna a Senát, což může vést k druhému identifikovanému miskonceptu, totiž k představě jednokomorového Parlamentu a k opomíjení Senátu.

Zejména uvedená kritika směřující k nekontextuálnosti výkladu a naddimenzování některých jeho částí ovšem padá i na vrub závazným kurikulárním dokumentům, tzn. Rámcovým vzdělávacím programům. Tyto programy jsou, jak je rozvedeno v *Kapitole 6. Analýza a kontext kurikulárních dokumentů*, pojaty v oblasti požadavků na znalosti a jejich podání skutečně velmi rámcově. Kurikulum sice v souhrnu požaduje, aby se student dozvěděl o obsahu Ústavy a o fungování demokratické společnosti, ale musím konstatovat, že autoři učebnic splňují požadavky kurikula i v případě, že se omezí jen na výše uvedený minimální standard učebnic o rozdělení moci ve státě a zmínce o Parlamentu, prezidentovi a vládě, kdežto jakákoli nadstavba je zcela fakultativní a metodicky není, oč ji opřít. Chyby, nepřesnosti a zavádějící formulace však padají zcela na zodpovědnost autorů učebnic. V kurikulárních dokumentech nenalézají ospravedlnění.

#	Identifikovaný jev	Charakteristika jevu	Miskoncept
1	Pravomoci prezidenta republiky uváděny bez kontextu.	Studentovi není v učebnici vysvětleno, že ačkoli prezident některými pravomocemi disponuje (rozpuštění Poslanecké sněmovny, jmenování a odvolávání vlády...), může je obvykle uplatňovat jen v Ústavou předvídaných situacích, nikoli svévolně.	Silný prezident; prezidentský systém.
2	Opticky převažující výklad o prezidentovi.	Výklad o prezidentovi je obsáhlejší než výklad o vládě, potažmo i než výklad o moci zákonodárné.	
3	Pojmoslovné chyby.	Zejména učebnice zaměňují pojmy Parlament, Poslanecká sněmovna a Senát, často je slučují do pojmu Parlament.	Jednokomorový Parlament.
4	Zavádějící formulace.	Učebnice (pravděpodobně i ve snaze o stručný výklad) užívají nepřesných formulací, které ústí v mylné pojetí výkladu, viz: „[k přijetí ústavního zákona] je třeba třípětinové většiny všech poslanců a všech přítomných senátorů“. (25, str. 64)	-
5	Faktické chyby.	Učebnice se dopouštějí faktických chyb, např. zákonodárnou iniciativu přisuzují územnímu kraji Severomoravskému (24), jednotlivým ministerstvům (22) nebo uvádějí, že u voleb se mohu prokázat řidičským průkazem jakožto průkazem totožnosti (1).	-

Tabulka č. 2: Identifikované nedostatky učebnic.

8. Závěry

Vzdělávání o českém politickém systému stálo od Sametové revoluce a i nadále stojí zcela mimo zájem odpovědných institucí. Národní strategické dokumenty věnující se vzdělávání přechází vzdělávání o českém politickém systému obvykle obecným rétorickým cílem zvyšovat povědomí o demokratickém vládnutí a ani deklarované požadavky na vybavování žáků občanskými kompetencemi autoři národních strategických dokumentů nijak neevaluuují, dokonce existující mezinárodní srovnání nezahrnují do národních strategických dokumentů, ačkoli výsledky jiných mezinárodních šetření vztahujících se k ostatním předmětům vzdělávání rozpracovávají.

Přehlížením vzdělávání o českém politickém systému v centrálních strategických dokumentech následně trpí i závazné Rámcové vzdělávací programy. Ty sice ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost určují okruhy spadající do vzdělávání o českém politickém systému, ale činí tak natolik obecně, že není možné podrobněji určit, co je minimálním standardem, kterým má žák po absolvování studia disponovat.

Důležité je všimnout si, že Rámcové vzdělávací programy jsou ve skutečnosti vzdělávací standardy, tedy dokumenty orientované na výstupy vzdělávání. Jako takové tedy inherentně vyžadují zpětnou evaluaci vzdělávání na výstupech, neboť není dost dobře možné na základě jejich obecných požadavků na obsah vzdělávání (o českém politickém systému) tento obsah kontrolovat a testovat průběžně. A zde zdůrazníme, že tato **evaluace neprobíhá** zejména v rovině znalostní, u níž ovšem nepanuje potřebná shoda na tom, co vůbec hodnotit. Tvůrci vzdělávací politiky jsou tak v oblasti stavu vzdělávání o českém politickém systému zcela slepí; nedisponují podklady pro další rozvoj vzdělávací politiky v této oblasti.

Obecnost a nejasnosti v obsahové rovině Rámcových vzdělávacích programů jsou následně patrné na obsahu učebnic pro vzdělávání o českém politickém systému a tím se pravděpodobně promítají i do samotné výuky, neboť právě učebnice jsou nejčastějším podkladem pro přípravu učitelů i žáků na hodiny; u žáků pak slouží i jako podklad pro samostudium bez korekčního mechanismu v podobě učitele.

Učebnic věnujících se českému politickému systému bylo od roku 2000 pro základní vzdělávání vydáno patnáct a pro středoškolské všeobecné vzdělávání dvanáct. Při kontaktu s nakladateli a v textech věnujících se teoreticky evaluaci učebnic bývá shodně uváděno, že požadavky na obsah učebnic jsou nejasné, a vydávání kvalitních učebnic je tak obtížné, což může být jeden z důvodů, proč nejnovější učebnice pro střední školství byla vydána v roce 2012 a proč vydávání nových učebnic pro základní školství se v letech přibližně po roce 2010 omezilo na přepracovávání učebnic starších.

Obecně platí, že učebnice pro základní vzdělávání jsou méně podrobné a zaměřené více na personální rovinu institucí tak, aby si žáci znalost spojili s konkrétními osobnostmi (zejména při výkladu o prezidentovi republiky), kdežto učebnice pro středoškolské vzdělávání se téměř výhradně zaměřují na čistě institucionální stránku českého politického systému a vedou jej do větších podrobností. Vedení do podrobností s sebou ale nese větší množství formulačních nejasností, zavádějících informací, ba dokonce faktických chyb, které bývá obtížné odlišit od **chyb** v terminologii.⁴⁶ Tyto nepřesnosti a chyby nejsou výjimečné, ale zároveň ani systémové, jsou však společné pro učebnice obou stupňů vzdělávání. Opakovaně a v různých variacích se vyskytuje jen zaměňování pojmů Parlament, Poslanecká sněmovna a Senát, což může vést k miskonceptu o jednokomorovém Parlamentu.

Minimálním obecným standardem obsažených informací identifikovatelným napříč učebnicemi je koncentrace základních principů Ústavy shrnutých do konstatování o charakteru našeho státu jakožto demokracie a republiky, v níž existuje oddělených mocí zákonodárná a výkonná, k čemuž lze připočíst informace, že moc zákonodárná je reprezentována Parlamentem, který vydává zákony, a moc výkonná sestává z prezidenta, který reprezentuje zemi navenek, a z vlády, která zemi spravuje. Informace nad tento rámec se různí a nelze najít jejich společný jmenovatel ani odděleně pro učebnice pro základní vzdělávání a pro učebnice pro všeobecné středoškolské vzdělávání. Tento stav je pochopitelný s odkazem na nejasně vymezený obsah vzdělávání stran odpovědných institucí, protože jsem se při analýze primárně i já opřel o Ústavu.

Naproti tomu společným jmenovatel pro učebnice obou stupňů vzdělávání je velmi častá **nekontextuálnost** informací a tím i možné nesprávné, či neúplné pochopení příslušného učiva. S uváděním informací bez příslušného vysvětlení se setkáváme zejména, byť ne výlučně, u výčtu pravomocí prezidenta republiky. Druhým společným nešvarem, ale projevujícím se více u učebnic základního školství, bývá opticky výrazná převaha textu věnujícího se prezidentovi republiky v porovnání s ostatními institucemi, zejména s vládou. Uvedené nedostatky v kontextuálnosti pravomocí prezidenta republiky a výrazná převaha textu o prezidentovi na úkor vlády jsou jedním z jevů, které jsem identifikoval jako teoreticky ústící v miskoncept o silném prezidentovi a slabé („neviditelné“) vládě.

Na základě uvedených charakteristik jsem dospěl k závěru, že učebnice o českém politickém systému mohou mít vliv na tvorbu miskonceptů o českém politickém systému, a to zejména v souvislosti s úřadem prezidenta republiky a mocí výkonnou obecně, jíž prezident republiky

⁴⁶ Faktické chyby jsou takové, které uvádí zcela chybnou informaci (např. přisuzují zákonodárnou iniciativu aktérovi, který jí nedisponuje). Terminologické chyby se naopak odchyľují v používaných pojmech od těch, které užívá Ústava ČR (předsedu vlády pojmenovávají premiérem). Obecně obtížně klasifikovatelné je v tomto kontextu například směšování pojmů Parlament, Poslanecká sněmovna a Senát.

v učebnicích často dominuje jak opticky, tak z hlediska pravomocí. Druhotně pak lze prostřednictvím špatné a zavádějící terminologie a chyb dovést vliv na tvorbu a utvrzování miskonceptů týkajících se legislativního procesu a moci zákonodárné jako takové.

Doložka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nemá na přítomnost, nebo absenci uvedených obsahových nedostatků učebnic vliv.

Shrnutí naplnění cílů uvádím v *Tabulce č. 3: Naplnění cílů*.

#	Cíl	Naplnění cíle – zjištění
1	Zjistit, jak části kurikulárních dokumentů a učebnic českého školství pro základní školy a gymnázia, které se věnují českému politickému systému na centrální úrovni, mohou přispívat k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému.	Učebnice mohou k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému přispívat nekontextuálností předkládaných informací, skrze naddimenzování částí výkladu nad částmi jinými, skrze faktické i terminologické chyby a zavádějící informace. Kurikulární dokumenty vznik miskonceptů přímo nezapřičinují, ale nepřímým jejich vznik umožňují příliš obecnými a nejasnými požadavky na znalosti a jejich předávání.
#	Dílčí cíl	Naplnění dílčího cíle – zjištění
I	Analýza částí kurikulárních dokumentů českého školství pro základní školy a gymnázia, které se věnují politickému systému ČR.	Strategické dokumenty se vzdělávání o českém politickém systému téměř nevěnují. Rámcové vzdělávací programy vzdělávání o českém politickém systému a znalosti s ním související definují obecně, bez podrobností a bez metodiky výkladu o těchto znalostech.
II	Analýza učebnic, které se věnují politickému systému ČR.	V učebnicích se relativně často vyskytují faktické i terminologické chyby a zavádějící formulace. Společným znakem učebnic je podávání informací (zejména o prezidentovi republiky) bez náležitého kontextu.
III	Zjištění, jak obsah učebnic reflektuje požadavky centrálních kurikulárních dokumentů.	Centrální kurikulární dokumenty definují jen obecně, jaký má být obsah vzdělávání o českém politickém systému, proto lze konstatovat, že – odhlédneme-li od nesystémových chyb – obsah učebnic beze zbytku vyhovuje požadavkům centrálních kurikulárních dokumentů.
IV	Zjištění, jak učebnice tlumočí informace o českém politickém systému v porovnání s logikou české Ústavy a jak zavádějí podnět k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému.	Obsahem všech učebnic je minimální společný standard postihující v základu obsah Ústavy. Učebnice skutečně mohou zavádět podnět k tvorbě miskonceptů o českém politickém systému, a to předkládáním informací bez náležitého kontextu, naddimenzovaností částí výkladu nad částmi jinými, faktickými i terminologickými chybami a uváděním zavádějících informací.

Tabulka č. 3: Naplnění cílů.

Poznanky shromážděné v bakalářské práci poskytují obecných vhled do nedostatků učebnic a limitů kurikula, a nepřímým tak vyzývají ke zvýšenému zájmu o informační obsah učebnic. MŠMT by mělo otevřít celospolečenskou debatu o důležitosti občanského vzdělávání a o důležitosti znalostí o politickém systému, v němž žijeme. Výsledkem debaty by měl být také

konsenzus o základu znalostí, kterými mají žáci a studenti po absolvování školní docházky disponovat. Pro otevření debaty se naskytla i vhodná doba, neboť základní strategický dokument českého vzdělávání Národní strategie vzdělávání do roku 2020 by měl být zanedlouho nahrazen dokumentem novějším, v němž by vzdělávání o českém politickém systému měla být věnována náležitá pozornost. Zároveň se v současné době pracuje na komplexní revizi RVP, která by měla právě v roce 2020 dospět do finále. (NÚV, 2018)

Tvůrci vzdělávací politiky by se nyní měli pustit do zjišťování znalostí (na ověřování jsou znalosti v kurikulu definovány příliš obecně) o českém politickém systému jak v populaci, tak mezi studenty. A následně by měli zvážit zpřesnění požadavků na výuku o českém politickém systému v kurikulárních dokumentech, popřípadě vytvoření metodiky, která by toto upřesnění provedla – specifikovala by, které informace mají žáci a studenti v průběhu školní docházky získat a v jakém kontextu je mají chápat. Tato metodika by mohla být závazná alespoň pro učebnice usilující o doložku MŠMT.

Ke zvážení předkládám i vytvoření vzorové učebnice, jsem si totiž vědom, že informace v učebnici musí být bezchybné a nesmí připouštět dezinterpretaci, ale zároveň musí být náležitě podány přiměřeně věku a s ohledem na proces učení se, což je ovšem záležitost v odbornosti psychologů a pedagogů.

Zároveň mohou zjištění mé bakalářské práce sloužit pedagogům obou stupňů vzdělávání, neboť identifikují jevy, s vědomím jejichž existence by pedagogové měli k výuce přistupovat, aby předcházeli vzniku miskonceptů o českém politickém systému. Konečně právě poznání prekonceptů a již existujících miskonceptů v myslích žáků by měl být jeden ze zájmů pedagoga, aby mohl výuku efektivně zacílit. V oblasti rozpoznávání prekonceptů a miskonceptů ale bakalářská práce přináší jen inspiraci k výzkumu a zájmu o tyto jevy vůbec.

9. Summary

The Bachelor thesis analyses a Czech educational curriculum and text books on a Czech political system in order to answer the question whether these documents can contribute to making misconceptions of the Czech political system.

The national curriculum is too broadly conceived to be solid support for teaching of the Czech political system and especially for authors of text books. Therefore the national curriculum can contribute indirectly to making misconceptions of the Czech political system due to its general and broad concept.

Contrariwise the text books can directly contribute to making misconceptions of the Czech political system because of their uncontextuality of the information and their frequent error rate. These defects can be partly based on the vague concept of national curriculum, but not entirely. Authors of the text books are completely responsible for the errors, at last.

Hence, the stakeholders should be focused on evaluation of the education of the Czech political system, they should find out a state of knowledge of students and they should want to be more informed of the content of the text books in order to know how develop the education.

Bibliografie

Brophy, J. a Alleman, J. 2002. *Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal*. Michigan State University, 2002.

Council of Europe. 2016. *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe, 2016. ISBN: 978-92-871-8237-1.

CVVM. 2017a. *Časové řady vybraných otázek z výzkumu Naše společnost*. [Výzkum] Akademie věd České republiky, 2017a. <http://cvvmapp.soc.cas.cz/#question16>.

— **2017b.** Tisková zpráva: Postoje obyvatel České republiky k politickým stranám. CVVM. [Online] září 2017b. [Citace: 6. únor 2018.] https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4441/f9/pv171030.pdf.

Česká školní inspekce. 2016a. *Tematická zpráva: Občanské vzdělávání v základních a středních školách*. Praha: 2016a. http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/flipviewerxpress.html.

— **2016b.** *Tematická zpráva: Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách*. Praha: 2016b. http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/flipviewerxpress.html.

Česko. 1995a. § 19 odst. 3 zákona č. 247/1995 Sb., o volbách do Parlamentu České republiky a o změně a doplnění některých dalších zákonů. 1995a.

— **1995b.** § 50 odst. 5 zákona č. 247/1995 Sb., o volbách do Parlamentu České republiky a o změně a doplnění některých dalších zákonů. 1995b.

— **2014.** Sněmovní dokument 1700: Návrh usnesení Poslanecké sněmovny k podpoře občanského vzdělávání. [Online] 2014. [Citace: 26. duben 2018.] <http://www.psp.cz/sqw/sd.sqw?cd=1700&o=7>.

— **1993.** Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., ústava České republiky. 1993.

— **1997.** Ústavní zákon č. 347/1997 Sb., o vytvoření vyšších územních samosprávných celků a o změně ústavního zákona České národní rady č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky. 1997.

— **1960.** Zákon č. 36/1960 Sb., o územním členění státu. 1960.

— **2004.** Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004.

Dvořák, Dominik. 2012. *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012. ISBN: 978-80-7290-601-7.

—. 2007. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. [autor knihy] T. Janík a další. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, str. 111–119.

Dvořáková, Michaela. 2009. Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. [autor knihy] Tomáš Janík a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009, str. 129–137.

European Commission. 2017. Eurobarometer. [Online] 2017. [Citace: 26. 4 2018.] <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Chart/getChart/chartType/lineChart//themeKy/45/groupKy/226/saveFile/8>.

Gerloch, Aleš, Hřebejk, Jiří a Zoubek, Vladimír. 2013. *Ústavní systém České republiky*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2013. ISBN 978-80-7380-423-7.

Greger, David. 2006. Kurikulární politika. [autor knihy] J. Kalous a A. Veselý. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, str. 119–130.

Havlík, P., Mlejnek, J., Pečinka, B. 2008. K českým prezidentským volbám 2008: Kouzlo provokace. *revue politika*. Články a komentáře, 2008, Sv. II.

Heywood, Andrew. 2008. *Politologie*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-115-1.

Kalous, Jaroslav. 2006. Legislativa ve školství. [autor knihy] J. Kalous a A. Veselý. *Vzdělávací politika jako vědní obor*. Praha: Karolinum, 2006, str. 107–117.

Korba, Kryštof. 2014. *Diagnostika vybraných prekonceptů k technickému vzdělávání žáků 4.–5. tříd ZŠ*. Katedra aplikované fyziky a techniky, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická fakulta, 2014. Diplomová práce.

Krajhanzl, Jan. 2015. *Občanská angažovanost 2015. Mapa české společnosti z hlediska občanské angažovanosti*. [http://www.obcanskevzdelavani.cz/obcanska-angazovanost-2015-novy-vyzkum] Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2015.

Maňák, J. a Knecht, P. (eds.). 2007. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-148-5.

Maňák, Josef a Klapko, Dušan (ed.). 2006. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-124-3.

Mičienka, M. a kol. 2002. *Mikrosonda: Občanský a společenskovední základ. Závěrečná zpráva projektu*. Praha: CERMAT, 2002. ISBN: 80-211-0436-8.

Mikk, Jaan. 2007. Teorie učebnic: Učebnice: budoucnost národa. [autor knihy] Josef Maňák a Petr (eds.) Knecht. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007.

MŠMT. 2014a. *Analytický podklad: Příloha Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. 2014a.

— **2000.** *Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004. Občanský a společenskovědní základ*. Tauris, 2000. č.j.28637/2000-2.

— **2010.** *Mezinárodní výzkum ICCS 2009 – Stručné shrnutí*. Praha: MŠMT, 2010.

— **2001.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.

— **2016.** *Situační zpráva v oblasti občanského vzdělávání*. 2016.
[https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiU0aO2wqXZAURC-](https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiU0aO2wqXZAURC-wKHeIRDSwQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F38902_1_1%2F&usg=AOvVaw3jsaolDWhLZ6pEWBZbRlt1)

[wKHeIRDSwQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F38902_1_1%2F&usg=AOvVaw3jsaolDWhLZ6pEWBZbRlt1](http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F38902_1_1%2F&usg=AOvVaw3jsaolDWhLZ6pEWBZbRlt1).

— **2014b.** *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. 2014b.

— **1997.** *Vzdělávací program Základní škola*. 1997.

Novák, Miroslav. 1999. *Utváření stranického systému v českých zemích*. 1999, str. 133–145, sv. 2.

NÚOV. 2012. *Rámcové vzdělávací programy. Národní ústav odborného vzdělávání*. [Online] 2012. [Citace: 4. duben 2018.] <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.

NÚV. 2018. *Návrh pojetí revizí RVP. Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] 2018. [Citace: 22. duben 2018a.] <http://www.nuv.cz/t/navrh>.

— **2018b.** *Přehled úprav RVP ZV od roku 2004 do současnosti. Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] 2018b. [Citace: 9. únor 2018.] <http://www.nuv.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1>.

Procházková, I. a Raabová, E. 2001. *Výchova k občanství a demokracii: ukázky úloh a náměty pro výuku občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN: 80-211-0407-4.

PSP ČR. 2014. 30. hlasování, 23. schůze: Návrh usnesení Poslanecké sněmovny k podpoře občanského vzdělávání. [Online] 2014. [Citace: 26. duben 2018.] <http://www.psp.cz/sqw/hlasy.sqw?g=60078&l=cz>.

Sikorová, Zuzana. 2001. *Obrana učebnic. Pedagogická orientace*. 2001, 1, str. 29–35.

Soukup, Petr (ed.). 2010. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy.* Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

Staněk, A. 2007. *Výchova k občanství a evropanství.* Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN: 80-7182-224-8.

STEM. 8. 3. 2016. Podíl lidí důvěřujících vládě, Poslanecké sněmovně a Senátu se v porovnání se situací před rokem mírně snížil. [Online] 8. 3. 2016. [Citace: 26. duben 2018.] <https://www.stem.cz/podil-lidi-duverujicich-vlade-poslanecke-snemovne-a-senatu-se-v-porovnani-se-situaci-pred-rokem-mirne-snizil/>.

Švancarová, Pavlína. 2014. *Porozumění vybraným pojmům politologického učiva u žáků 2. stupně ZŠ.* Katedra občanské výchovy a filosofie. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2014. Diplomová práce.

Švandová, Kateřina. 2014. Prekoncepty a miskoncepty v přírodovědném vzdělávání: možnosti zkoumání pomocí dvouúrovňových testů. [autor knihy] T. Janík, K. Pešková a kol. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům.* Brno: Masarykova univerzita, 2014, str. 171-178.

Urban, M. 2013. *Efektivní strategie formování právního vědomí středoškolských studentů: Příklady z praxe.* Praha: Leges, 2013. ISBN: 978-80-7502-013-0.

Veselý, Arnošt. 2011. Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis Scholae.* 2011, Sv. 5, 1, str. 23–52.

—. 2006. Vzdělávací politika jako vědní obor. [autor knihy] J. Kalous a A. Veselý. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky.* Praha: Karolinum, 2006, str. 7–22.

VÚP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

—. 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017.

Zajíc, Oldřich. [2010]. SANEP: Češi podporují zrušení Senátu. *protext: PR servis ČTK.* [Online] [2010]. [Citace: 6. únor 2018.] <http://www.protext.cz/english/zprava.php?id=15171>.

ZŠ Plzeň. 2016. ŠVP ZŠ Plzeň. [Online] 2016. [Citace: 8. únor 2018.] <https://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/svp/svp-22zs-v6.pdf>.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Operacionalizace výzkumných otázek.	19
Tabulka č. 2: Identifikované nedostatky učebnic.....	39
Tabulka č. 3: Naplnění cílů.	42

Seznam zkratk

CERMAT: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

CVVM: Centrum pro výzkum veřejného mínění

MŠMT: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NÚOV: Národní ústav odborného vzdělávání

NÚV: Národní ústav pro vzdělávání

RVP G: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP: Školní vzdělávací program

VÚP: Výzkumný ústav pedagogický v Praze

Teze bakalářské práce⁴⁷

Jméno studenta/studentky: Jakub Černý

Název v jazyce práce: Výstupy vzdělávací politiky v oblasti znalostí o komunální demokracii

Název v anglickém jazyce: Education Policy Outputs in Knowledge of Municipal Democracy Field

Akademický rok vypsání: 2016/2017

Jazyk práce: čeština

Typ práce: Bakalářská práce

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky

Vedoucí: Magdalena Mouralová

Obor práce: Veřejná a sociální politika

A. Vymezení výzkumného problému

Česká republika je země s demokratickým systémem vlády. Tento systém vyžaduje zapojení občanů do veřejného života a správy věcí veřejných a toho lze nejpříměji dosáhnout na místní úrovni skrze místní společenství, přidržíme-li se jazyka preambule Evropské charty místních samospráv z dílny Rady Evropy, jejímž signatářem je i ČR, která se sdělením Ministerstva zahraničních věcí č. 181 publikovaném ve Sbírce zákonů dne 17. srpna 1999 cítí být většinou Charty vázána. Místní úroveň, místní samosprávná společenství, jejich realie a fungování zastřešují pojmem komunální demokracie, jejímž porozumění je podřízena schopnost aktivně participovat na veřejném dění.

Aby se občan mohl na místní úrovni zapojit do veřejného života a aktivně participovat na jeho správě, musí znát základní realie komunální demokracie, což reflektuje v Rámcových vzdělávacích programech (RVP) i Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Velmi obecně je požadavek porozumění komunální demokracii formulován v RVP pro druhý stupeň základních škol, konkrétněji pak v RVP pro gymnázia.

Ačkoli MŠMT v RVP stanovuje pro vzdělávání v oblasti komunální demokracie minimální výstupy, reálně tyto výstupy vzdělávací politiky nejsou podrobeny žádné evaluaci, a společnost tak nemá žádnou představu, jak jsou vytyčené standardy občanské vybavenosti znalostmi o komunální demokracii v praxi naplněny, přestože bez naplnění těchto minimálních standardů

⁴⁷ V bakalářské práci jsem se nakonec od Teze odchýlil. Teze predikovala zaměření na podrobnější oblast občanského vzdělávání – na vzdělávání o komunální demokracii, ale zároveň předpokládala práci s poznatky o vzdělávání o českém politickém systému, existující výzkumy a provedení výzkumu vlastního. Vzhledem k nedostatečným datům o vzdělávání o českém politickém systému jako takovém jsem se rozhodl ustoupit z původního plánu a shromáždit obecné poznatky o výuce o českém politickém systému nejdříve sám a původní záměr odložit na další bádání.

znalostí je zapojení se do veřejného života a participace na správě věcí veřejných ztížena prostým neporozuměním mechanismům a pravidlům, podle nichž komunální demokracie funguje. Výzkumy občanské angažovanosti (např. výzkum COV z roku 2015) ukazují, že významná část populace se nějakým způsobem ve veřejném prostoru angažuje, či o zapojení má zájem, ale zda je populace vybavena potřebnými znalostmi reálií a praktického fungování komunální demokracie, tyto výzkumy zpravidla nezkoumají.

Nemáme-li přehled o tom, jestli jsou nastavené výstupní standardy naplňovány, je poté zbytečné, aby tyto standardy existovaly. Nadto pokud populace vystupující ze vzdělávacího systému nemá potřebný vědomostní základ v oblasti komunální demokracie, s nímž je počítáno minimálně při výkonu aktivního volebního práva, ohrožuje tato skutečnost samu podstatu systému, o němž má tato populace spolurozhodovat, protože tomuto systému tato populace nerozumí.

B. Cíle práce

Cílem práce je evaluovat výstupy vzdělávací politiky v oblasti znalostí o komunální demokracii na populaci aktivních středoškoláků, a popsat tak stav znalostí středoškolských studentů takovým způsobem, aby bylo možno tyto výsledky představit tvůrcům politik.

Dílními cíli práce jsou rešerše učebnic a publikací určených k výchově k občanství v souvislosti s komunální demokracií a zmapování legislativních a strategických podkladů pro výchovu k občanství v oblasti komunální demokracie.

C. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou výstupy vzdělávací politiky ve znalostech českých aktivních středoškoláků v oblasti komunální demokracie?

Podotázky: Co studenti vědí o fungování obecních samospráv? Dokážou studenti rozlišit kompetence samosprávy od státní správy? Jak probíhá vzdělávání o komunální demokracii na českých školách? Jaká je na českém trhu nabídka učebních materiálů a pomůcek pro výchovu k občanství v oblasti komunální demokracie? Jak je výchova k občanství v oblasti komunální demokracie legislativně ukotvena? Jaké výstupní standardy v oblasti komunální demokracie MŠMT požaduje?

D. Základní teoretická východiska

Vycházím z předpokladu, že člověk je plně svobodný jen tehdy, má-li možnost se svobodně rozhodovat a svobodně konat, což ale předpokládá porozumění tomu, o čem rozhoduje a co koná. Tento předpoklad je implicitně obsažen v RVP (VÚP, 2007, s. 41; MŠMT, 2017, s. 59–60

a s. 128–130), když obecně definuje základní standardy znalostí a schopností, kterými by student v oblasti komunální demokracie, kde je možnost participace nejpřímější, měl disponovat. Nemáme-li o fungování demokracie poučenou společnost, nemůže plně fungovat ani systém na demokracii založený.

Premisou, s níž do výzkumu vstupuji, je, že čeští středoškoláci nevědí, jak funguje obecní samospráva a nedokážou ji odlišit od státní správy. Čeští středoškoláci (tudíž) nevědí jak ovlivňovat společenské dění v obci a participovat na něm, což jsou kompetence vytyčené v RVP. (Ibid.) Standardy RVP v takovém případě nejsou naplňovány.

E. Předběžný výzkumný plán

Využiji již existujícího projektu svého spolku Mladí demokraté – *Simulace zastupitelstev*, s nímž objíždíme města v České republice, a participujícím studentům předložím před začátkem projektu k vyplnění krátký znalostní dotazník, v němž budu testovat konkrétní znalosti z oblasti komunální demokracie.

Studenti se projektu kladoucímu si za cíl rozšířit znalosti právě v oblasti komunální demokracie účastní dobrovolně a bez nároku na jakoukoli bonifikaci, naopak po nich projekt vyžaduje nejméně celodenní aktivitu. Studenti se o projektu dozvídají jak ve škole, tak na sociálních sítích či od přátel, nejsou vysíláni hromadně školou, čímž je zajištěno splnění premisy aktivního zájmu.

Řádově několik set takových studentů z různých koutů republiky mi po vyhodnocení dotazníků poskytne přehled o reálných znalostech českých středoškoláků s aktivním zájmem o participaci na veřejném dění.

Zároveň projdu dostupné učební materiály a pomůcky na českém trhu, abych získal představu, co je studentům a pedagogům při výchově k občanství v oblasti komunální demokracie k dispozici. Dostupné materiály porovnam s v legislativních dokumentech definovanými výstupními standardy žáků a studentů a s očekáváním zanesenými do strategických dokumentů českého školství.

Abych získal i konkrétní znalost reálií a podrobnější vhled do problematiky, provedu s vybranými účastníky simulací hloubkové polostrukturované rozhovory.

Na závěr vyhodnotím informace získané z dotazníků, polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dokumentů a identifikuji silná a slabá místa ve znalostech studentů, výuce a v podkladových materiálech ve vztahu k analyzovaným dokumentům, v nichž jsou nastaveny standardy vzdělávání v oblasti komunální demokracie.

F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

Pro porozumění modelu kompetencí potřebných pro demokratickou kulturu využijí materiály:

- i. Council of Europe. *Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing: Strasbourg, March 2016. ISBN 978-92-871-8237-1
- ii. Linek, Lukáš, Pat Lyons. 2008. *Politická informovanost občanů: teorie, měření a role při zkoumání politických postojů*. Sociologické studie / Sociological Studies 08:1. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 131 s. ISBN 978-80-7330-137-8.

Pro obecné zarámování problematiky a zasazení do kontextu použijí:

- iii. Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 181/1999 Sb., o Evropské chartě místních samospráv. [cit. 17-5-23] Dostupné z: <http://myop.wz.cz/pdf/evropska.pdf>
- iv. Rada Evropy. *Charta Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům*. Rada Evropy: Brno, 2012. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. 978-80-210-5827-9
- v. Centrum občanského vzdělávání: *Občanská angažovanost 2015*, dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/obcanska-angazovanost-2015-novy-vyzkum>
- vi. MIČIENKA, Marek, Irena SMETÁČKOVÁ a Petra RUBÁNKOVÁ. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ: závěrečná zpráva projektu*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - divize nakladatelství Tauris, 2002. ISBN 80-211-0436-8.

Pro analýzu legislativního rámce výchovy k občanství v oblasti komunální demokracie se zaměřím na:

- vii. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, VÚP: Praha, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3
- viii. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, NÚV: Praha, 2017. [cit. 17-5-23] Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- ix. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (na základě Usnesení vlády ČR č. 538/2014, o Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [cit. 17-5-23] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/usneseni_538_9_7_2014.pdf).

Pro řešení učebních materiálů a pomůcek pro výchovu k občanství v oblasti komunální demokracie prozkoumám:

- x. Hartley, M., Huddleston, T. *Partnerství škol, komunit a univerzit pro udržitelnou demokracii: Výchova k demokratickému občanství v Evropě a ve Spojených státech amerických*. Rada Evropy: Brno, 2013. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN 978-92-871-6795-8

- xi. Kerr, D., Losito, B. a kol. *Strategická podpora určená osobám odpovědným za politická rozhodnutí: Strategický nástroj pro výchovu k demokratickému občanství a výchovu k lidským právům*. Rada Evropy: Brno, 2013. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN 978-92-871-6896-2
- xii. Čáp, P., Matějka, O., Protivínský, T. *Občanské vzdělávání v ČR*. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity [2013].
- xiii. Gollob, R., Krapf, P. *Výuka demokracie: Sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům*. Rada Evropy: Brno, 2008. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN 978-80-210-6089-0
- xiv. Brett, P., Mompoinť-Gaillardová, P., Salemová, M. H. *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům: Rámec pro rozvoj kompetencí*. Rada Evropy: Brno, 2012. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN 978-80-210-5947-4
- xv. Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W. *Vzděláváním k demokracii: Podklady pro učitele k výchově k demokratickému občanství a k výchově k lidským právům*. Rada Evropy: Brno, 2012. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN 978-80-210-6087-6
- xvi. Protivínský, T., Dokulilová, M. *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: Analytická sonda*. Masarykova Univerzita: Brno, 2012. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN 978-80-210-5833-0
- xvii. Protivínský, T., Dokulilová, M. *Výchova k občanství: Doplnující koncepce k současnému kurikulu*. Masarykova Univerzita: Brno, 2012. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN 978-80-210-5830-9
- xviii. Gaventa, J., Barrett, G. *So What Difference Does it Make? Mapping the Outcomes of Citizen Engagement*. Institute of Development Studies: University of Sussex Brighton, 2010. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy Univerzity. ISBN: 978 1 85864 951 X
- xix. *Výchova k občanství: Projekt učebnice*, [2013]. [cit. 17-5-23] Dostupné z: <http://www.vychovakobcanstvi.eu/>
- xx. Krupová a kol. *Občanská výchova 6–9*. Fraus, 2014.
- xxi. Krupová a kol. *Občanská výchova 6–9: Příručka pro učitele*. Fraus, 2014.
- xxii. Valenta, M. a kol. *Občanská výchova 6–9*. ALBRA, 2015.
- xxiii. *Občanská výchova 6–9*. Nová škola, 2014.
- xxiv. LUNEROVÁ, Jitka, Radim ŠTĚRBA a Monika SVOBODOVÁ. *Výchova k občanství: doporučujeme pro 6–9.ročník základní školy a tercie víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2011.
- xxv. DVOŘÁKOVÁ, Michaela a Dominik DVOŘÁK. *Člověk v demokratickém státě: výchova k občanství 1 pro základní školy*. Praha: Septima, 2010. ISBN 978-80-7216-276-5.
- xxvi. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Výchova k občanství: učebnice pro 2. stupeň základní*

školy praktické. Ilustroval Jiří FILÍPEK. Praha: Parta, 2010. ISBN 978-80-7320-115-9.

- xxvii. DUDÁK, Vladislav. *Občanská výchova pro 8. a 9. ročník základní školy.* Praha: Fortuna, 2005. ISBN 80-7168-951-3.
- xxviii. SOKOL, Jan, Marek MIČIENKA a Věra JIRÁSKOVÁ. *Občanské minimum.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0410-4.
- xxix. DOSTÁLOVÁ, Radmila. *Civitas: text pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd.* Praha: ISV, 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-75-7.

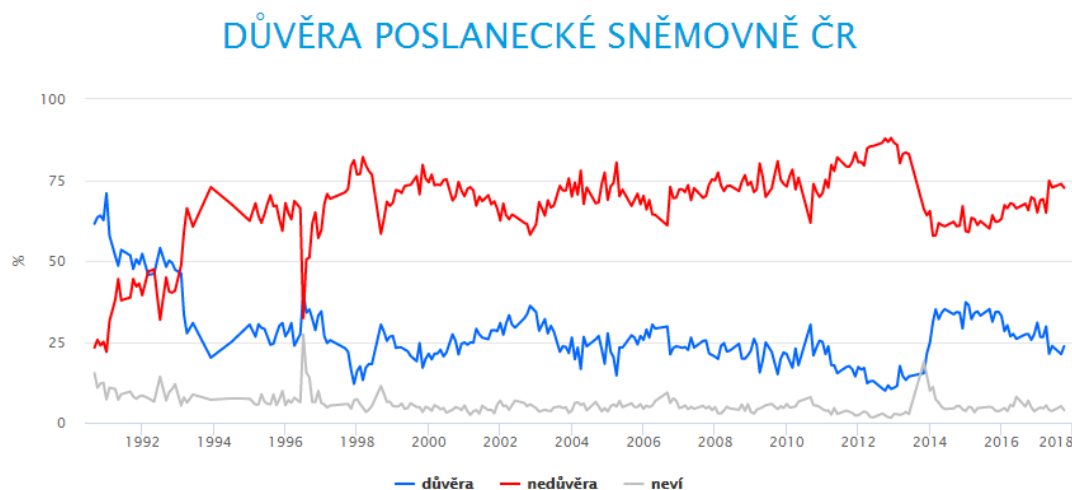
Přílohy

Příloha č. 1: Důvěra v instituce (graf)

Z četných českých (např. CVVM, 2017) i mezinárodních (např. Council of Europe, 2016) šetření vyplývá, že důvěra v klíčové instituce českého politického systému se dlouhodobě pohybuje na nízkých hodnotách. Za klíčové instituce označím Poslaneckou sněmovnu Parlamentu České republiky, Senát Parlamentu České republiky, vládu České republiky, prezidenta republiky a soustavu soudů.

Důvěra v první dvě jmenované instituce – v komory Parlamentu ČR – se nikdy v historii samostatné České republiky nedostala nad hranici 50 % respondentů, přičemž zcela výjimečně překročila hranici 40 % (STEM, 8. 3. 2016), podle průzkumů CVVM (2017a) dokonce zcela výjimečně překračuje hranici 30 %.

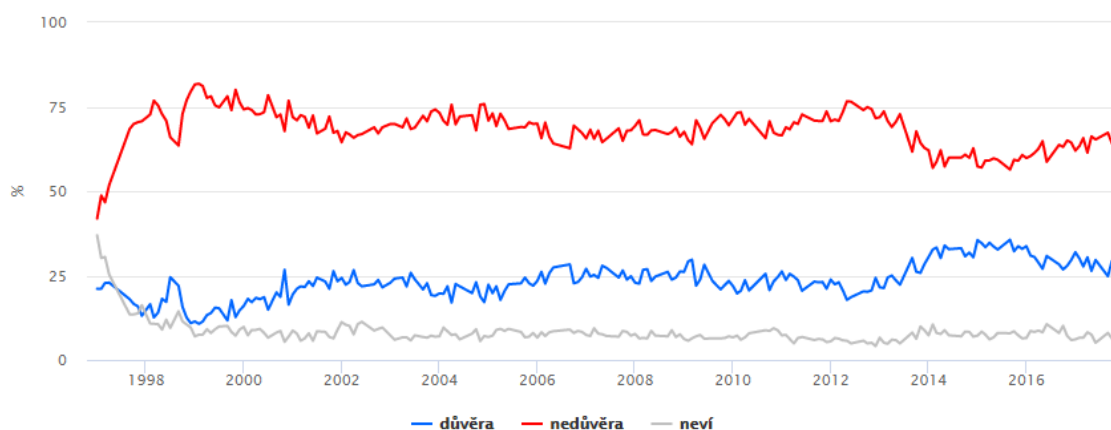
Podobných výsledků dosahuje i šetření ICCS 2009 (Soukup, 2010, str. 68) na žácích 8. ročníků základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií – důvěra v Parlament ČR dosáhla v roce 2008, kdy bylo šetření prováděno, 36 %, politické strany na tom byly s důvěrou přibližně čtrnáctiletých žáků ještě o 8 procentních bodů hůře.⁴⁸



Důvěra Poslanecké sněmovně ČR. (CVVM, 2017)

⁴⁸ Součet procent v odpovědích důvěřují „rozhodně“ a „docela“, přičemž „rozhodně“ důvěřuje Parlamentu jen 5 % dotázaných, politickým stranám pak 3 %.

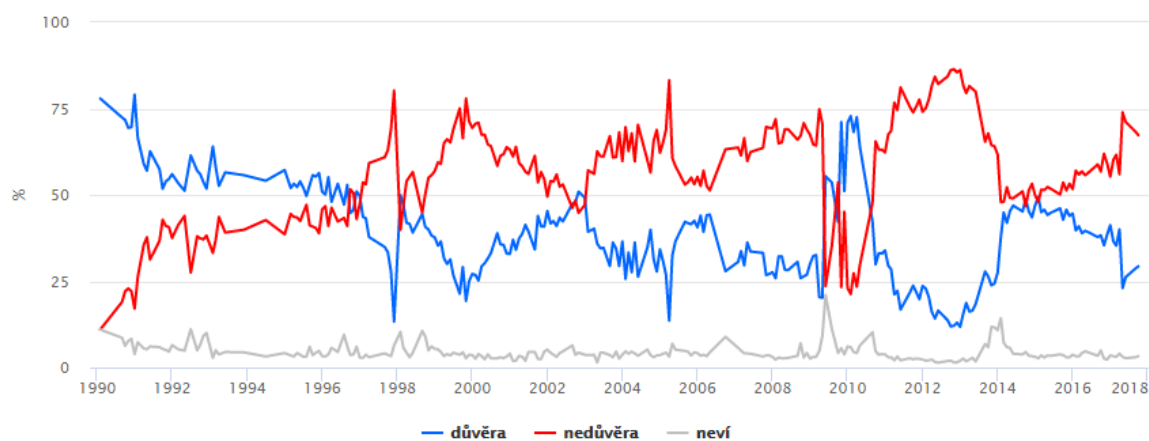
DŮVĚRA SENÁTU ČR



Důvěra Senátu ČR. (CVVM, 2017)

Vláda ČR k důvěře 50 % obyvatel dospěla jen v únoru roku 2010 a blížila se k ní v roce 2014, kdežto obvykle se důvěra v ní pohybuje pod 30 % (STEM, 8. 3. 2016). Model CVVM (2017a) je k vládě ČR milosrdnější, ale i v něm překročí důvěra ve vládu zřídka 50 %.

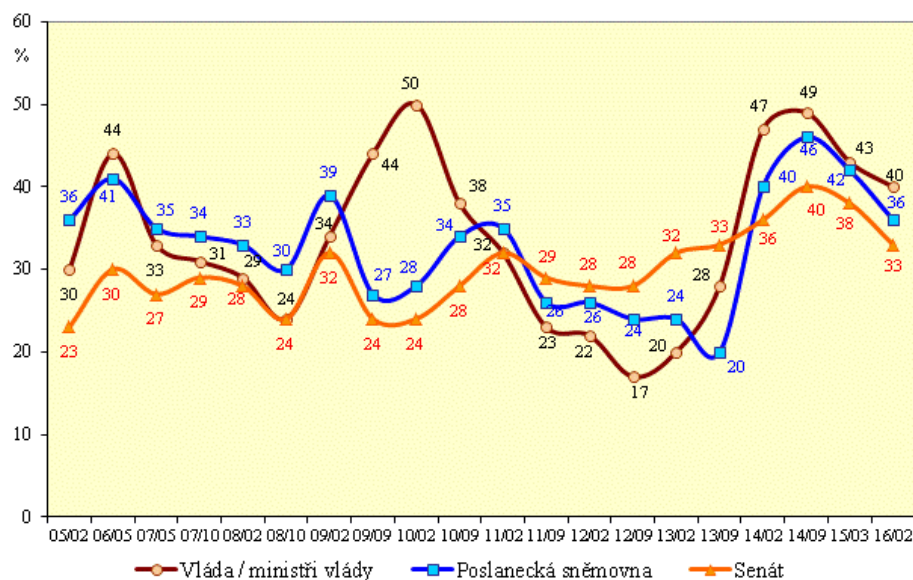
DŮVĚRA VLÁDĚ ČR



Důvěra vládě ČR. (CVVM, 2017)

„Důvěřujete následujícím institucím?“ – vláda/ministři vlády,
poslanecká sněmovna, senát

(podíly odpovědí určitě ano + spíše ano v %)

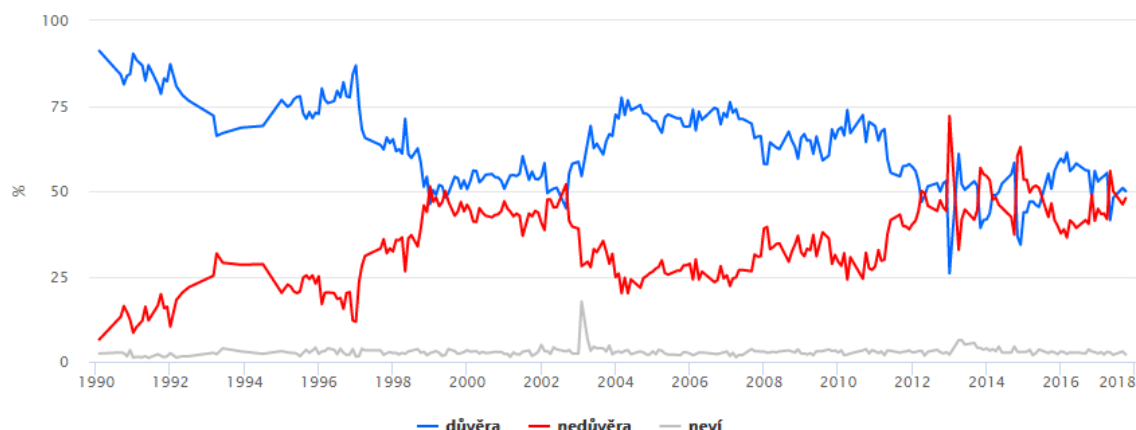


Pramen: STEM, Trendy 2005-2016

Důvěra vládě ČR, Poslanecké sněmovně ČR a Senátu ČR. (STEM, 8. 3. 2016)

Nejlépe je na tom, co do důvěry společnosti, prezident, důvěra v nějž zřídka klesala pod 50 % a na nízkých hodnotách okolo (a pod) 50 % se pohybuje až v posledních pěti letech (CVVM, 2017a) srov. (STEM, 8. 3. 2016). Relativně vysoká důvěra v prezidenta je však dána především historicky vydrženou aurou úřadu prezidenta (Havlík, 2008) a mě bude v práci – s ohledem na relativně vysokou důvěru v prezidenta – také zajímat, zda je jeho postavení v rámci politického systému představováno odpovídajícím způsobem v učebnicích.

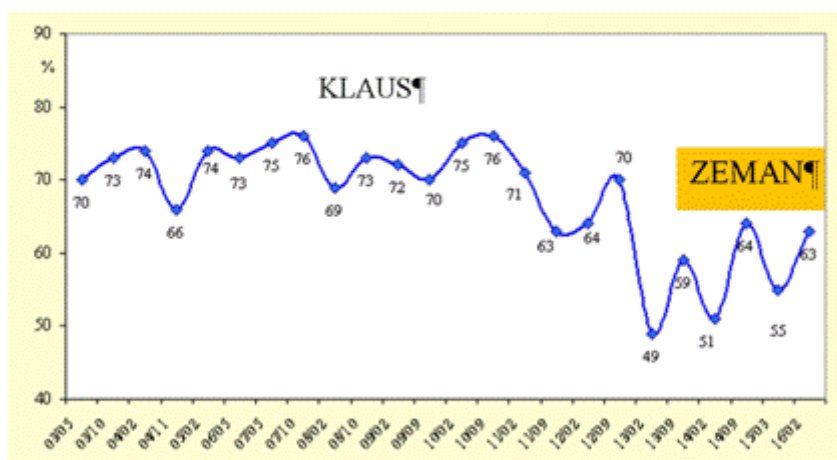
DŮVĚRA PREZIDENTOVI ČR



Důvěra prezidentovi ČR. (CVVM, 2017)

„Důvěřujete následujícím institucím?“ – PREZIDENT

(podíly odpovědí určitě ano + spíše ano v %)



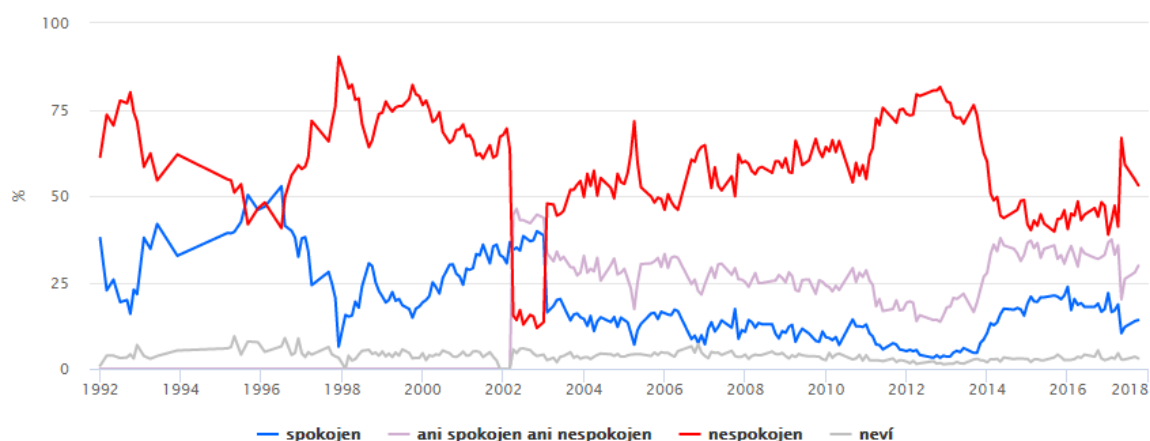
Pramen: STEM, Trendy 2003-2016

Důvěra prezidentovi ČR. (STEM, 8. 3. 2016)

Celková spokojenost s politickou situací od roku 2003 nikdy nepřekročila 50 % spokojených respondentů, dokonce se od té doby jen jednou přehoupala přes hranici 30 %, a to v lednu 2014, kdy spokojenost s politickou situací v ČR vyjádřilo 34,2 % respondentů, nespokojených jich naopak bylo 36,8 %, což je od zmíněného roku 2003, kdy spokojenost zaznamenala rekordní a trvalý propad, nejnižší počet nespokojených.

Takřka trvale se počet nespokojených od roku 2003 pohybuje nad 50 %, výjimečně (zvláště v posledních třech letech) se počet nespokojených obyvatel dostane těšně pod 50% hranici. (CVVM, 2017a) Jako spokojenější s naší demokracií vycházíme v průzkumech Eurobarometru (European Commission, 2017), avšak i tam výjimečně překročíme hranici 50% spokojenosti.

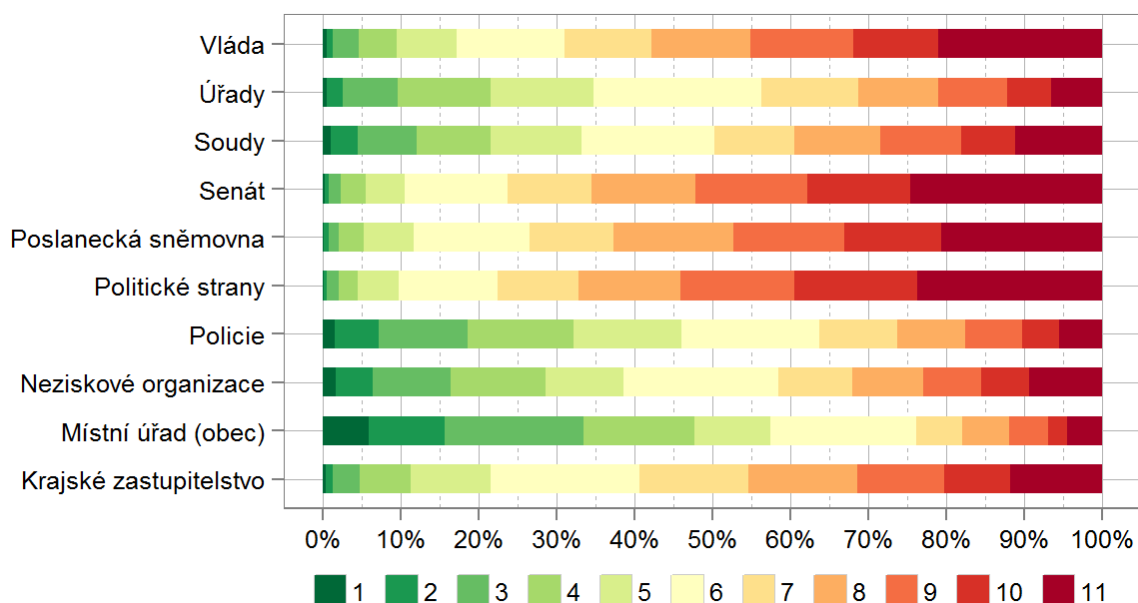
SPOKOJENOST S POLITICKOU SITUACÍ



Celková spokojenost s politickou situací v ČR. (CVVM, 2017)

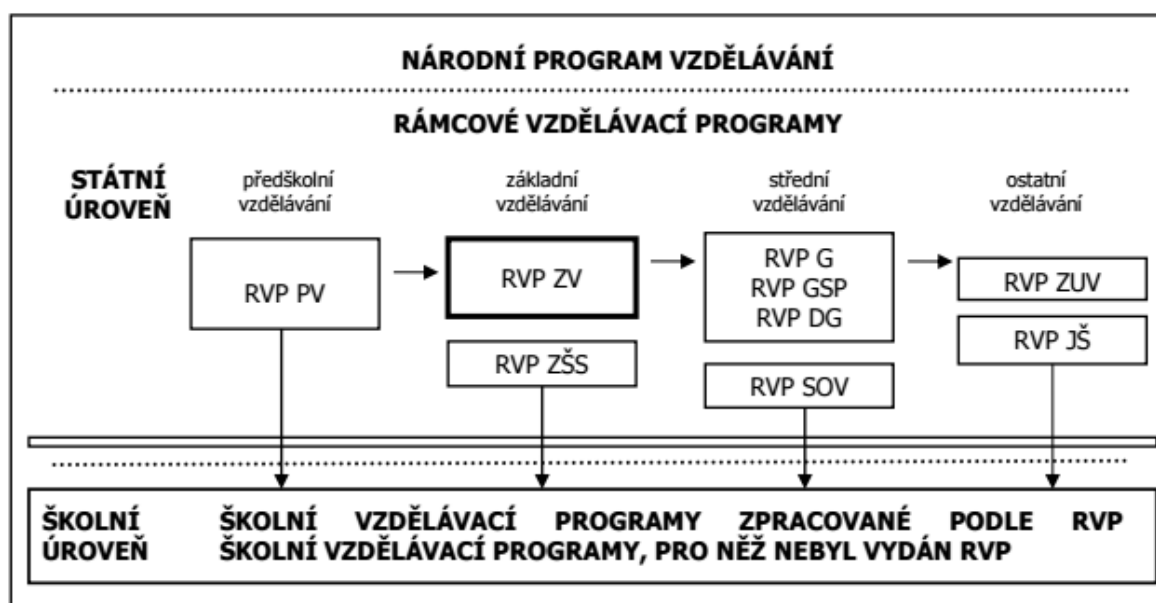
Trochu odlišnou otázku položili výzkumníci ICCS 2009 (Soukup, 2010, str. 69). Ti se ptali reprezentativního vzorku populace žáků osmých ročníků a odpovídajících ročníků gymnázií, zda náš politický systém dobře funguje. Rozhodně souhlasila jen 4 % dotazovaných, souhlasilo 34 %, nesouhlasilo 47 % a rozhodně nesouhlasilo 15 % respondentů. Výsledky odpovídají celopopulační nízké důvěře v systémové instituce a nízké spokojenosti se systémem.

Příloha č. 2: Důvěra v instituce podle šetření Občanská angažovanost 2015 (graf)



Důvěra v instituce, hodnoceno na škále 1 = zcela důvěřuji, 11 = vůbec nedůvěřuji (vážené relativní četnosti).
(Krajhanzl, 2015, str. 11)

Příloha č. 3: Systém kurikulárních dokumentů (graf)



Systém kurikulárních dokumentů. (MŠMT, 2017, str. 5)

Příloha č. 4: Členění RVP (tabulka)

Vzdělávací oblast				Průřezové téma	
Vzdělávací obor		Vzdělávací obor			
Vzdělávací obsah		Vzdělávací obsah		Tematické okruhy	Tematické okruhy
Očekávané výstupy	Učivo	Očekávané výstupy	Učivo		

Členění RVP. (MŠMT, 2007 srov. MŠMT, 2017)

Příloha č. 5: Charakteristika učebnic (tabulka)

Příloha je zpracována formou tabulky v programu MS Excel a je součástí elektronické verze bakalářské práce jako elektronická příloha.

Tabulka je zpracována formou odpovědí na dílčí výzkumné otázky tak, jak jsou uvedeny v této bakalářské práci v *Tabulce č. 1: Operacionalizace výzkumných otázek*, avšak odpovídal jsem k jednotlivým učebnicím samostatně. Odpovědi nejsou vyčerpávající, ale postihují především chyby, nejasnosti nebo jiné odchylky od průměrného obsahu učebnic.